

PÓS-GRADUAÇÃO, INTERSECCIONALIDADE E EQUIDADE: UM RESGATE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DO LOCAL AO GLOBAL

Postgraduation, intersectionality and equity: a historical review of affirmative actions from the local to the global

Pauline Aparecida Ildfonso Ferreira da Silva*

Resumo

Neste artigo, resgata-se parte da revisão bibliográfica acerca da trajetória da política de ação afirmativa e a relação entre educação e mundo do trabalho, desenvolvida para construção da tese de doutorado em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro. Dividido em duas seções, o texto busca observar, sob ótica transnacional, o surgimento das ações afirmativas e a forma como elas passam a ocupar espaço no cenário político mundial no período após a Segunda Guerra, sobretudo nos anos 1990, a partir dos processos de reestruturação dos Estados nacionais em prol das novas orientações de produção e reprodução do sistema capitalista em escala regional e global. Destacamos que, na América Latina, a ideia de ação afirmativa esteve ligada às demandas de segmentos da população vulneráveis. Embora as ações afirmativas tenham ganhado visibilidade a partir de sua defesa por grupos denominados como “minorias”, tendo como locus privilegiado a educação superior, o resgate histórico sobre a estrutura das políticas de ação afirmativa mostra que estas surgiram no mundo do trabalho. A investigação sobre as políticas de ação afirmativa na América Latina e no Caribe, sobretudo nas análises comparadas entre as políticas do Brasil e outros países latino-americanos, revela como característica central das políticas de ação afirmativa a defesa do multiculturalismo, da justiça distributiva e da equitativa, em especial pelo recorte das cotas na política de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Affirmative Action; Quotas; Education; Work.

Abstract

In this article, we rescue part of the bibliographical review about the trajectory of affirmative action policy and the relationship between education and the world of work, developed for the construction of the doctoral thesis in Social Policies at the Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro. Divided into two sections, the text seeks to observe, from a transnational perspective, the emergence of affirmative actions and the way in which they began to occupy space on the world political scene in the period after the Second World War, especially in the 1990s, following the restructuring processes of national States in favor of new production and reproduction guidelines of the capitalist system on a regional and global scale. We highlight that, in Latin America, the idea of affirmative action was linked to the demands of vulnerable segments of the population. Although affirmative actions have gained visibility through their defense by groups known as “minorities”, with higher education as their privileged locus, the historical review of the structure of affirmative action policies shows that they emerged in the world of work. The investigation into affirmative action policies in Latin America and the Caribbean, especially in the comparative analyzes between the policies of Brazil and other Latin American countries, reveals as a central characteristic of affirmative action policies the defense of multiculturalism, distributive justice and equitable, especially due to the cut of quotas in education policy.

KEYWORDS: Affirmative Action; Quotas; Education; Work.

Introdução

Neste artigo, propomos uma revisão bibliográfica acerca da trajetória da política de ação afirmativa e a relação entre educação e mundo do trabalho. Sob a ótica transnacional, as ações afirmativas passam a ocupar espaço no cenário político mundial no período após a Segunda Guerra, sobretudo nos anos 1990, a partir dos processos de reestruturação dos Estados nacionais em prol das novas orientações de produção regional e global.

Tomando como ponto de partida o processo de implantação das ações afirmativas nos Estados Unidos – *affirmative action* – e na Europa – *discrimination positive* e de *action positive* –, Gomes (2001) indica que o processo de construção das políticas públicas não está fora do arcabouço liberal-burguês. No entanto, Gomes (2001) a ideia de sujeito objetificado, sem corpo, sem rosto, sem cor, genérico, inserindo no bojo das políticas públicas a dimensão sócio-histórica da construção dos sujeitos. Dessa forma, “(...) visualizando o indivíduo especificado, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc.” (PIOVESAN, 2006, p. 130).

O “indivíduo especificado”, portanto, passou a ser o principal usuário dessas novas políticas sociais. Gomes (2001) e Piovesan (2006) também dialogaram sobre as ações afirmativas, articulando as experiências norte-americana e brasileira e dedicando-se às intersecções de classe, raça e gênero em face das políticas públicas, com destaque para as cotas.

Este estudo justifica-se pela possibilidade de ampliar o olhar sobre as questões de gênero, classe e raça ante o acesso aos bens e serviços públicos, materiais e simbólicos, em especial aos direitos do e no trabalho, conferindo equidade à trajetória de vida das mulheres negras. Segundo Piovesan (2006), as discriminações contra as mulheres, a população afrodescendente e os indígenas geram a “feminilização e etnicização da pobreza”. Por isso, as políticas públicas de proteção e promoção dos direitos humanos requerem um caráter universalista, bem como a abertura às especificidades dos diferentes grupos que formam a população brasileira, com suas características, demandas, identidades e culturas particulares, sem que isso implique fragmentação política e ausência de solidariedade social.

Embora nos últimos 30 anos a temática dos direitos sociais tenha ganhado centralidade nas agendas políticas, impulsionada pela luta do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, as ações afirmativas que contribuem para a inclusão de grupos sub-representados – negros, pobres e deficientes – em espaços historicamente negados continuam a efervescer os debates sobre o acesso de parcelas específicas da sociedade a lugares de decisão, poder e produção da ciência. Dessa maneira, altera-se a composição dos quadros institucionais, seja produzindo um novo corpo acadêmico diverso, plural e popular, seja na cultura das instituições, como é o caso das universidades.

No que se refere à aplicação das ações afirmativas no Brasil, no campo da educação superior, ressaltamos o pioneirismo do sistema de cotas em universidades estaduais e federais no país, com destaque para Universidade Estadual do Norte Fluminense- Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade de Brasília (UnB). Entretanto, ainda há resistência por parte de universidades estaduais no que se refere a adotar a medida. No Rio de Janeiro, UENF, UERJ e UEZO (incorporada à UERJ em 2022) foram as primeiras instituições a aplicarem cotas raciais na pós-graduação.

Percebemos, nesse sentido, que a entrada em maior número de pessoas pretas na pós-graduação altera tanto o cotidiano quanto a cultura institucional. Uma prova disso é que somente em 2013 o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) incluiu o item cor/raça, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Plataforma Lattes. Assim, os currículos Lattes, ao serem atualizados, solicitam a informação sobre a raça/cor de estudantes, bolsistas e pesquisadores de todo o país.

Tal informação é solicitada para atender às prescrições da Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). O pesquisador deve escolher entre as seguintes opções: “branca”, “preta”, “parda”, “indígena”, “amarela” ou “não deseja declarar”. Do mesmo modo, a política de cotas nas universidades, ao mesmo tempo que revela o lastro conservador impregnado na história das instituições, promove o enfrentamento e o combate ao racismo em diferentes esferas.

Resgate histórico da trajetória da construção das políticas de ação afirmativa

Romero (2006), sob a ótica transnacional, declara que as ações afirmativas passam a ocupar espaço no cenário político a partir dos anos 1990, por meio dos processos de reestruturação dos Estados nacionais em prol das novas orientações de produção regional e global. O neoliberalismo impulsionou o processo que levaria os países do Cone Sul a vivenciarem reformas educacionais.

Depois da segunda metade do século XX, os Estados latino-americanos iniciaram uma busca pela universalização do acesso à educação básica, condição necessária à incorporação dos indivíduos nos novos processos de desenvolvimento do sistema capitalista. A inserção do Brasil na dinâmica capitalista internacional, por meio da industrialização, exigiu que as classes dominantes estabelecessem uma “nova ética do trabalho” Chalhoub (2012). No contexto neoliberal, a educação foi entendida como um mecanismo de adequação da classe trabalhadora às novas relações de trabalho. Romero (2006) salienta que os anos noventa foi marcado pela onda de reforma educativa no continente latino-americano.

Los planteamientos en pro de la “reforma educativa” que surgieron en América Latina durante los años noventa albergaron propuestas comprensivas orientadas a la reconversión de la educación formal y regular, que condujeron a una renovada reflexión sobre el conjunto de los dispositivos discursivos, normativos e institucionales que la configuran, la cual se materializó en nuevas leyes generales de educación en muchos países de la región. (ROMERO, 2006, p. 8).¹

Sabbagh (2007), por sua vez, assinala que a ação afirmativa é pensada hoje como uma medida de combate ao racismo e à discriminação. Porém, os primeiros usos das políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos não se destinaram ao que chamamos de “minorias”. Na verdade, tais ações foram citadas no âmbito legal em 1935, com o objetivo de proteger trabalhadores sindicalizados. VAVRIK (2014, p. 4) destaca que:

En época de New Deal, la National Relations Act conminaba a empleadores a reinsertar a trabajadores injustamente despedidos y “take affirmative action” para compensarlos por supérdida de ingreso económico. La acción afirmativa era definida vagamente por oposición a gestos meramente simbólicos o pasividad. Treinta años después, la Civil Rights Act de 1964 utilizaba aún el término en el mismo sentido: medidas compensatorias (remedial, en inglés) que se imponían a empleadores. VAVRIK (2014, p. 4)²

As ações afirmativas, ao mesmo tempo que se tornavam remédio para as discriminações negativas diretas, tomaram corpo enquanto um campo de enfrentamento das discriminações indiretas. Na revisão de Vavrik (2014) sobre o estabelecimento das políticas de ações afirmativas e cotas nos Estados Unidos, percebemos que essas políticas têm sua gênese ligada à condição de vulnerabilidade e discriminação da classe trabalhadora empobrecida dos Estados Unidos.

Um dos casos emblemáticos é retratado em “*Griggs vs. Duke Power Company*”, uma empresa que estabeleceu uma política interna que determinava a necessidade de o trabalhador portar um diploma secundarista para ser promovido. Como a maioria dos trabalhadores afrodescendentes não possuía diploma, estes ficavam impedidos de alcançarem promoções naquela empresa. Esse episódio expõe o poder da discriminação indireta nas trajetórias de vida e trabalho da classe trabalhadora, sobretudo em suas camadas

¹ As abordagens a favor da “reforma educacional” que surgiram na América Latina durante a década de 1990 continham propostas abrangentes voltadas para a reconversão da educação formal e regular, o que levou a uma reflexão renovada sobre o conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionais que a compõem. acima, que se materializou em novas leis de educação geral em muitos países da região. (ROMERO, 2006, p. 8).

² Durante a era do New Deal, a Lei das Relações Nacionais apelou aos empregadores para reintegrarem os trabalhadores despedidos injustamente e “tomarem medidas afirmativas” para os compensar pela perda de rendimentos. A ação afirmativa foi vagamente definida em oposição a gestos meramente simbólicos ou passividade. Trinta anos depois, a Lei dos Direitos Cíveis de 1964 ainda utilizava o termo no mesmo sentido: medidas corretivas impostas aos empregadores. VAVRIK (2014, p. 4)

precarizadas. Por esse motivo, a Corte dos Estados Unidos estabeleceu um conceito ampliado sobre as ações afirmativas, qual seja:

Se define la discriminación indirecta por su efecto: congelar el statu quo de previas prácticas de empleo discriminatorias. Se funda en datos estadísticos: es citada cuando aparece discrepancia estadísticamente significativa en la distribución “racial” de la fuerza de trabajo. Se aísla entonces a ciertos grupos de las consecuencias de las prácticas de contratación corrientes. La política antidiscriminación aparece en este caso como centrada en grupos. Dado que deben elegirse algunos colectivos humanos que recibirán una protección especial de la discriminación indirecta, se borra la distinción analítica entre acción afirmativa y política antidiscriminatoria. (VAVRIK, 2014, p. 6).³

Países como França e Argentina, herdeira do modelo da tradição republicana francesa, impõem obstáculos ao uso das expressões “ação afirmativa” ou “discriminação positiva”, por entenderem que essa perspectiva poderia ser vista com maus olhos pela população e sobrecarregar os usuários da política com estigmas. Dessa forma, negam todo o critério ligado à condição de raça. Desta forma, “En la Argentina, un modo de acción afirmativa aparece bajo el rótulo de “acción positiva” en la Constitución Nacional, desde su reforma de 1994. En el artículo 75, inciso 23, se ordena al Congreso de la Nación” (VAVRIK, 2014, p. 6).

Na América Latina, ao contrário, o critério étnico/raça tem sido o principal marcador das ações afirmativas no âmbito histórico. “En Brasil y Colombia, incluso, se apela a la “raza” o al aspecto físico. Sin embargo, estos criterios se conjugan normalmente con razones socioeconómicas y geográficas.” (VAVRIK, 2014, p. 6). Nesse sentido, tem se destacado na promoção de políticas de ação afirmativa para inclusão de grupos sub-representados nos cursos de educação superior, privilegiando processos de inclusão que consideram, ao mesmo tempo, quesitos como raça, perfil socioeconômico e reconhecimento cultural. Segundo WEDDERBURN (2005, p. 314),

O conceito de ação afirmativa originou-se na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país. Em 1919, BhimraoRamjiAmbedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores. WEDDERBURN (2005, p. 314)

³ A discriminação indireta é definida pelo seu efeito: congelar o status quo de práticas laborais discriminatórias anteriores. Baseia-se em dados estatísticos: é citado quando surge uma discrepância estatisticamente significativa na distribuição “racial” da força de trabalho. Certos grupos ficam então isolados das consequências das atuais práticas de contratação. A política antidiscriminação aparece neste caso focada em grupos. Dado que alguns grupos humanos devem ser escolhidos para receber proteção especial contra a discriminação indireta, a distinção analítica entre ação afirmativa e política antidiscriminatória é apagada. (VAVRIK, 2014, p. 6).

Não obstante a experiência pioneira mais próxima dos latino-americanos ser a dos Estados Unidos, WEDDERBURN (2005, p. 315) adverte que, no bojo da década de 1990, “(...) as políticas de ação afirmativa se integraram à consciência mundial a partir das lutas pela descolonização, após a Segunda Grande Guerra”. Para o autor, a partir da independência da Índia e do Paquistão (1947) e da Indonésia (1949), os outros países africanos e asiáticos tiveram que confrontar o imperativo problema de suprir os europeus que, sob o regime colonial, monopolizavam todos os postos de comando da sociedade, inclusive na rede de ensino. Outrossim, a partir da independência de Gana (1957) e da Guiné (1958), primeiros países africanos a proclamarem sua soberania, disseminou-se no continente uma estratégia de políticas públicas de ação afirmativa voltadas para a formação acelerada de quadros autóctones.

Mais tarde, outros territórios, como o Caribe, que se tornaram independentes entre as décadas de 1960 e 1970, também desenvolveram estratégias as quais Wedderburn (2005) chamou de empoderamento. O autor salienta, ainda, o caso da Malásia e de como a aplicação da política de ação afirmativa, sobretudo as cotas, tinha como objetivo enfrentar a dominação chinesa na região.

No continente americano, os Estados Unidos marcam o pioneirismo das experiências de cotas na região. Consoante Wedderburn (2005), em consequência da luta pelos direitos civis, desencadeada na década de 1950 pela comunidade afro-norte-americana, o Estado incorporou o conceito de políticas públicas de ações afirmativas na década de 1960. Com amparo na luta antirracista no continente americano, a ideia de raça, desigualdades raciais e racismo assumiu caráter combativo. O mito da democracia racial e as ideias de identidade nacional pautada na mestiçagem e de raça pautada na teoria darwinista e nas diferenciações biológicas foram contrapostos por uma conceituação de raça ligada às construções sociais baseadas em relações de poder e exploração. Wedderburn (2005), salienta o protagonismo dos Estados Unidos na incorporação e construção de legislações de cunho afirmativo.

Os Estados Unidos se converteram no primeiro país do “Primeiro Mundo” a incorporar à sua legislação e prática social mecanismos surgidos do contexto geral de descolonização do mundo afro-asiático, no intuito de emancipar um segmento subalternizado. (WEDDERBURN, 2005, p. 318).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo fortalecimento de regimes militares antidemocráticos na América Latina. Os golpes militares que se sucederam nesse período fizeram emergir as mazelas sociais iniciadas durante o período de escravização, “(...) fantasma que nenhum país latino-americano chegou a exorcizar” (WEDDERBURN, 2005, p. 322). O modelo capitalista colonial, que utilizou o poder político e econômico do estado moderno burguês para promover a exploração do trabalho de homens e mulheres negros africanos, legitimado por ideologias de superioridade de raças, promoveu também linhas divisórias entre

exploradores e explorados. Logo, possibilitou que a população negra tivesse direitos sociais negados por muitas décadas.

Assim como nos Estados Unidos, no Brasil, a maior parte das pesquisas que buscam evidenciar a condição das mulheres negras nas relações sociais é arte das mãos de outras mulheres negras trabalhadoras. Todavia, o tempo histórico não se produziu da mesma forma nesses dois territórios. Essas diferenciações são, pois, essenciais para análise do desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das desigualdades de raça, classe e gênero.

Nas décadas de 1960 e 1970, os Estados Unidos vivenciaram o “boom” dos movimentos sociais antirracistas, incentivando a construção de um pensamento sobre as desigualdades sociais e estabelecendo um discurso próprio acerca do enfrentamento dessas desigualdades. Em contrapartida, no Brasil, vivíamos a ditadura militar, com repressão e criminalização dos movimentos de trabalhadores, do movimento negro, feministas, entre outros que se propunham a questionar o Estado.

No bojo dessas lutas, as ações afirmativas na América Latina surgem como conteúdo das agendas progressistas e como mecanismo de reparação de desigualdades históricas. Nesse sentido, cabe destacarmos que, entre as ações afirmativas, a via polêmica sempre foi a das cotas ou reservas. Acerca disso, Wedderburn (2005) afirma que as cotas raciais, de reparação histórica e de justiça cultural, foram menos rejeitadas em relação às cotas de gênero. Como resultado de anos de luta das organizações feministas na América Latina, registraram-se avanços no que diz respeito às ações afirmativas de gênero, sobretudo por meio de cotas em favor de gênero, destinadas a promoverem a equitativa participação das mulheres na vida política nacional.

Entre os países que aderiram à política de cotas de gênero até 2005 estão Argentina (primeiro país a estabelecer a política), Paraguai, Peru, Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Panamá, Venezuela, México e Costa Rica. Para Wedderburn (2005), tratamento diferente entre as cotas na América Latina ocorre pelo fato de que os adversários das ações afirmativas de cunho étnico-racial utilizam o argumento das particularidades da composição sociocultural da América Latina, com base no processo de miscigenação. Dessa maneira “(...) a composição multicromática das populações do continente proibiria qualquer tratamento diferenciado do fenômeno da pobreza e da marginalização” (WEDDERBURN, 2005, p. 324). Outrossim, o nacionalismo é utilizado para sustentar tais posições, defendendo que as ações afirmativas configuram um tipo de “importação” norte-americana.

Com argumentos semelhantes aos de Thomas Sowell⁴, os adversários da política de cotas na América Latina defendem que esta agride o mérito e a preservação da excelência acadêmica e promovem o racismo às avessas. Para Sowell (2004) as ações afirmativas seriam uma forma de manutenção das hierarquias sociais, raciais e sexuais vigentes, impedindo que se construam mecanismos democráticos de inclusão e permanência de grupos sub-representados nos espaços de decisão, poder, educação, ciência e tecnologia. Na contramão das ideias céticas e contrárias às ações afirmativas, Wedderburn (2005) ressalta que as ações afirmativas são na realidade uma barreira contra o racismo, bem como outras manifestações de desigualdades alicerçadas no terreno do sistema capitalista e do conservadorismo.

As ações afirmativas são uma barreira eficaz à progressão do racismo e das desigualdades sociais nele alicerçadas. Por isso, derrubá-las é uma necessidade de todo projeto conservador de sustentação de um status quo sócio racial baseado na dominação hegemônica de uma raça sobre outra, e da supremacia social de uma classe sobre todas as outras. (WEDDERBURN, 2005, p. 325).

Ademais, Wedderburn (2005) argumenta que o modelo predominante de relações raciais na América Latina é pigmento crático⁵ e clientelista, baseado na atomização permanente dos segmentos raciais subalternizados. Dessa maneira, as relações socio raciais na América Latina, construídas com base no genocídio étnico e no apagamento da história de inúmeros povos, satisfaz os interesses das classes dominantes, sobretudo com a sustentação da tese de harmonia entre as classes e o apagamento do aspecto racial e de gênero por meio do mito da igualdade formal. O autor acrescenta que:

O modelo racial latino-americano satisfaz interesses individuais de integração e de ascensão social, desde que estes não coloquem em perigo o conjunto do sistema. A integração e ascensão se dão mediante um complexo sistema de cooptação baseado na mestiçagem biológica, vertical e unilateral do segmento racial subalternizado. Essa mestiçagem historicamente institucionalizada cria uma população afastada de sua identidade original. É no interior deste contingente populacional multicromático, carente de uma identidade própria, que o sistema pigmento crático retroalimenta a sua base de dominação. Assim, com a extrema atomização promovida por esse tipo de formação socio racial desaparecem os mecanismos internos de negociação coletiva entre segmentos sociais dominados e dominadores. (WEDDERBURN, 2005, p. 325).

Portanto, a relação entre raça e classe social que permeia a formação capitalista no Brasil precisa ser inserida no âmbito do debate sobre os impactos do conjunto das expressões das desigualdades sociais no que diz respeito à população negra, tanto no período colonial

⁴ Segundo Santos; Amaral (2022) Sowell assume postura cética ao longo dos estudos sobre ações afirmativas e as experiências da política ao redor do mundo.

⁵As estruturas pigmentocráticas têm sua gênese em um mundo pré-industrial, dominado pelo clientelismo, pela hierarquização determinada pela linhagem e pelo conceito de nobreza.

quanto no período pós-escravidão. Neste, o negro, desprovido da aparelhagem social para ser inserido no novo mundo de trabalho assalariado, é alocado nas atividades de menor prestígio social e com as menores remunerações. Logo, as desigualdades interseccionais de classe, gênero e raça promovem a manutenção de sistemas de exploração e violação de direitos como salienta a Abramo (2005):

As diversas formas de discriminação estão fortemente associadas aos fenômenos de exclusão social que dão origem e reproduzem a pobreza. São responsáveis pela superposição de diversos tipos de vulnerabilidades e pela criação de poderosas barreiras adicionais para que pessoas e grupos discriminados possam superar a pobreza. Nos últimos anos, tem aumentado o reconhecimento de que as condições e causas da pobreza são diferentes para mulheres e homens, negros e brancos. O gênero e a raça são fatores que determinam, em grande parte, as possibilidades de acesso ao emprego, assim como as condições em que esse se exerce. Desse modo, condicionam também a forma como os indivíduos e as famílias vivenciam a pobreza e conseguem ou não a superar. No Brasil, as discriminações de gênero e raça têm atuado como eixos estruturantes dos padrões de desigualdade e exclusão social. Esta lógica se reflete no mercado de trabalho, no qual as mulheres, especialmente as mulheres negras, vivenciam as situações mais desfavoráveis. (ABRAMO, 2005, p. 3).

Por isso, segundo Munanga (2004), seria prematuro abandonar o termo raça, visto que a realidade social ainda não o abandonou enquanto delimitação de práticas e mecanismo de exclusão ou dominação social. Quijano (2005), por outro lado, infere que a ideia de raça partiu de uma noção eurocêntrica do mundo, fabricando uma classificação da população com apoio em um parâmetro social. Desse modo, tornou a sociedade ocidental moderna – incluindo a Europa – um referencial para o mundo. Nesse sentido, o racismo servirá como prática útil ao capital, mas também como instrumento de marcação dos prestígios no âmbito da produção de conhecimento. Wedderburn (2005) acrescenta que:

Os conflitos concretos desse tipo de sociedade se resolvem na esfera das relações interpessoais e, preferencialmente, na esfera sexual; ou seja, no universo puramente simbólico-emocional. Fora desse espaço interpessoal, regido pela estrita observância de um código implícito de subalternidade e superioridade, o modelo rapidamente atinge seus limites e exhibe sua face repressiva. Essa complexa situação, que implica uma imbricação permanente entre os setores dominantes e dominados, recebeu a eufemística denominação de “democracia racial”. Ou seja, uma ordem pigmentocrática, responsável pela produção de preconceitos e desigualdades, que tem tudo de racial e nada de democrático. (WEDDERBURN, 2005, p. 326).

Segundo Romero (2006), a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, posteriormente, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990⁶, a educação é incluída no bojo das novas constituições dos países latino-americanos. Dessa maneira, as legislações que surgem após esses debates passam a garantir ordenamento jurídico em prol do acesso a determinados níveis de educação. Portanto, comprometem o Estado como

⁶ A maioria dos países não alcançou a meta da Educação para Todos, de atingir 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015. Atingir proficiência em alfabetização e em habilidades básicas para os adultos permanece sendo prioridade para os países, independentemente de seu status de renda (UNESCO, 2016).

ordenador de políticas que visem promover uma maior igualdade educacional. Assim, a partir da década de 1990,

En la mayoría de los países se desarrolló algún tipo de “política compensatoria” focalizada en las escuelas que atienden a la población más rezagada en términos de resultados educativos, un fenómeno atribuible a la pobreza, ubicación geográfica y/o etnia (o bien, como sucede generalmente, por una combinación de todos estos factores. (ROMERO, 2006, p. 9).⁷

Ao analisarmos a década de 1990 na América Latina, notamos o paradigma entre avanços e retrocessos no campo dos direitos. Por um lado, houve conquistas de direitos específicos, como os dispositivos de proteção e promoção do bem-estar das populações negra e indígena e das mulheres. Por outro, experimentou-se a perda de direitos laborais e de seguridade social, em razão do processo de reestruturação produtiva que incidiu nos trâmites de privatização e diminuição do poder do Estado na ordenação das relações de trabalho (SEOANE *et al.*, 2006). A partir dos anos 1990 a América Latina iniciara um complexo processo em busca da inclusão das minorias e dos grupos sub-representados em espaços de decisão e poder, bem como em espaços de educação, ciência e tecnologia. Esse paradigma dos direitos na década de 1990 reflete sobre a formulação das políticas públicas de ação afirmativa da época, bem como sobre as narrativas referentes ao seu surgimento e para quem, a princípio, elas se destinariam.

A partir da década de 1990, as políticas de ação afirmativa, sobretudo as de cotas, ganharam em toda a América Latina e no Caribe um sentido positivo no que se refere à transformação dos quadros políticos. Seja pela busca de paridade de acesso a locais de decisão e poder, seja pela via da reparação histórica de povos e etnias descendentes dos processos colonizatórios, as políticas de cotas na América Latina tornaram-se referência nas políticas públicas em busca da equidade, baseadas nos princípios de igualdade de oportunidades.

Na concepção de Linhares (2010), a investigação sobre as políticas de ação afirmativa na América Latina e no Caribe, nas análises comparadas entre as políticas do Brasil e do México, revela que a defesa do multiculturalismo, da justiça distributiva e equitativa tornou-se tema central na tese de desenvolvimentismo da América Latina e do Caribe. Entre outras semelhanças, o autor ressalta que a composição populacional e os índices de evasão escolar ou baixa escolarização entre Brasil e México demonstram pelas políticas públicas que pretendem promover a quebra de cadeias de subordinação.

⁷ Na maioria dos países, foi desenvolvido algum tipo de “política compensatória” centrada nas escolas que servem a população mais atrasada em termos de resultados educativos, um fenômeno atribuível à pobreza, à localização geográfica e/ou à etnia (ou, como geralmente acontece devido a uma combinação de todos esses fatores (ROMERO, 2006, p. 9).

La acción afirmativa, también llamada discriminación positiva, es un tipo de políticas públicas que otorga un trato preferencial, en la distribución de recursos, a miembros de grupos o sectores sociales que sufrieron en el pasado algún tipo de postergación y/o de discriminación. Individuos categorizados por el Estado como “afrodescendientes”, “mujeres”, “indígenas” y “discapacitados”, así como descendientes directos o de segunda generación de inmigrantes, han sido los principales beneficiarios de estas políticas en el mundo durante los últimos cincuenta años. “Trato preferencial” significa que, entre dos personas con igual calificación, tiene más chances de obtener su puesto el miembro de uno de los sectores o grupos beneficiarios. Contra la noción formal de igualdad del liberalismo político, se propone la acción afirmativa como un “tratamiento desigual de la desigualdad” a través de la intervención estatal en la distribución de oportunidades de acceso a los recursos. (VAVRIK, 2014, p. 3).⁸

Embora a tradição das ações afirmativas nas Américas tenha, nos Estados Unidos, uma referência histórica, Crenshaw (2006) ressalta que muitos países ao redor do mundo colocaram em prática programas de ação afirmativa, a exemplo de Índia, Malásia, África do Sul, Alemanha, Canadá e Israel. Ainda que as ações afirmativas tenham surgido vinculadas ao mercado de trabalho, na América Latina elas têm encontrado na educação um campo privilegiado de atuação e enfrentamento das desigualdades.

Nesse esteio, a América Latina tem se destacado na promoção de políticas de ação afirmativa para inclusão de grupos sub-representados nos cursos de educação superior, privilegiando processos de inclusão que consideram ao mesmo tempo quesitos como raça, perfil socioeconômico e de reconhecimento cultural. Contudo, somente nos últimos 40 anos, a América Latina tem vivenciado uma expansão dessas ações nos níveis elevados da educação superior. Romero (2006) ressalta que os avanços no acesso e na cobertura do Ensino Médio e a pressão dos egressos desse nível pela ampliação dos sistemas de ensino superior têm contribuído para ampliar os termos da discussão.

Assim, o debate a respeito da igualdade de oportunidades educacionais centrou-se nos fatores determinantes do acesso ao ensino superior e na necessidade de compensar as desigualdades acumuladas em trajetórias diferenciadas, a fim de garantir a aprendizagem e a qualificação atempada de grupos vulneráveis da população. Do mesmo modo, Romero (2006, p. 33) defende que:

La masificación de la educación formal y regular en América Latina ha sido un importante instrumento de integración social y superación de la pobreza desde la segunda mitad del siglo XX, contribuyendo a la consolidación de los estados nacionales y a la movilidad social de los grupos más postergados de la población. La gran expansión de la oferta educativa ha permitido reducir paulatinamente el impacto de factores como el grupo étnico o racial, la ubicación

⁸ A ação afirmativa, também chamada de discriminação positiva, é um tipo de política pública que concede tratamento preferencial, na distribuição de recursos, a membros de grupos ou setores sociais que sofreram algum tipo de adiamento e/ou discriminação no passado. Individuos categorizados pelo Estado como “afrodescendentes”, “mulheres”, “indígenas” e “deficientes”, bem como descendentes diretos ou de segunda geração de imigrantes, têm sido os principais beneficiários destas políticas no mundo durante os últimos cinquenta anos. “Tratamento preferencial” significa que, entre duas pessoas com qualificações iguais, o membro de um dos setores ou grupos beneficiários tem maiores chances de obter a sua posição. Contra a noção formal de igualdade do liberalismo político, a ação afirmativa é proposta como um “tratamento preferencial”. “tratamento preferencial”. “desigualdade desigual” através da intervenção estatal na distribuição de oportunidades de acesso a recursos. (VAVRIK, 2014, p. 3).

geográfica o la posición socioeconómica de sus hogares, el sexo o la edad, que restringen las oportunidades de estos sectores para acceder a la educación, instrumento central de ascenso social.⁹

Vavrik (2014, p. 6) declara que “Las principales medidas de acción afirmativa a la latinoamericana en Educación Superior se han puesto en práctica principalmente en la Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Brasil”. Ademais, Seoane *et al.* (2006) destacam que as medidas de reconhecimento cultural na Argentina, assim como no Brasil, tiveram forte interferência de organismos internacionais. O Brasil, como maior país da América Latina também ensejou a partir dos anos 1990 uma série de políticas e legislações de cunho afirmativo, tanto no âmbito da educação quanto do trabalho.

As políticas de ação afirmativa no Brasil: um olhar sobre as cotas na pós-graduação

A revisão bibliográfica acerca das ações afirmativas no Brasil mostra que o marco inicial na busca por tais ações na pós-graduação *stricto sensu* foi, segundo Rosemberg (2013), o Programa Bolsa, subsidiado pelo *International Fellowships Program* (IFP). O programa tinha como objetivo preparar e ofertar bolsas de pesquisa para alunos oriundos de camadas sociais vulneráveis em cursos de mestrado e doutorado. Ademais, visava “(...) promover a criação de espaços de oxigenação e democratização no interior das instituições universitárias” (NEVES; LIMA; LOPES, 2016, p. 91). Esse programa vigorou até 2013 e concedeu 343 bolsas para negros e indígenas de ambos os sexos.

De acordo com ARTES (2016, p. 12), uma das características centrais do programa foi promover experiências de “(...) orientação pré-acadêmica e formação instrumental a potenciais candidatos visando a preparação para os processos seletivos”.

No Brasil, o Programa destinou-se, principalmente, a pessoas autodeclaradas negras ou indígenas, nascidas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e provenientes de famílias com reduzidas oportunidades econômicas e educacionais. Outra particularidade era tratar-se de programa internacional, mas de implementação nacional sob responsabilidade de instituições parceiras locais, exteriores aos escritórios nacionais da Fundação Ford. Além disso, a divulgação do Programa, elaborada pela Ford Foundation, também anunciava sua longa duração (no início, prevista para dez anos, ampliados para 13, pois o Programa terminou em julho de 2013), e o montante de recursos, tido como o maior financiamento a um único programa em toda a história da Ford Foundation. Para gerir uma tal empreitada, a Ford Foundation criou um fundo – *International Fellowships Fund*, sediado em Nova York – e

⁹ A massificação da educação formal e regular na América Latina tem sido um importante instrumento de integração social e de superação da pobreza desde a segunda metade do século XX, contribuindo para a consolidação dos Estados nacionais e para a mobilidade social dos grupos mais desfavorecidos da população. A grande expansão da oferta educativa permitiu reduzir gradualmente o impacto de fatores como o grupo étnico ou racial, a localização geográfica ou a posição socioeconômica do domicílio, o sexo ou a idade, que restringem as oportunidades de acesso destes sectores à educação, um instrumento central para a promoção social.

contratou instituições nacionais para gerirem os programas em nível local. (ROSEMBERG; ARTES, 2015, p. 62).

Não obstante o êxito do programa relatado em pesquisas, por ser uma iniciativa privada, foi encerrado conforme o desejo do financiador direto, a Fundação Ford. O programa almejava a democratização do ambiente acadêmico em seus níveis elevados, o que representou um passo à frente na direção da equidade educacional. Entretanto, o processo de democratização da academia só foi vivenciado em escala nacional após 2003, por meio dos projetos sociais oriundos do conjunto de políticas públicas inaugurado no governo do Partido dos Trabalhadores.

Antes de 2003, apenas as universidades estaduais do Rio de Janeiro, como a UERJ e a UENF, haviam implantado as políticas públicas de ação afirmativa com destaque para as cotas. Até 2005, já existiam oito universidades com sistema de cotas implementado, fruto da mobilização dos movimentos sociais antirracistas, de institutos de pesquisa, governos locais e agências internacionais. A terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida em 2001 pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul, representou o marco mundial na luta antirracista. Assim, influenciou as formulações das políticas públicas de igualdade racial e equidade, a exemplo do IFP.

O processo de democratização no país trouxe às arenas políticas e às agendas do Estado debates oriundos dos movimentos sociais. No seio das disputas sociais entre reivindicações dos grupos excluídos dos lugares de decisão e classe política dirigente, surge a necessidade de elaborar políticas públicas capazes de promoverem condições de disputa e igualdade de direitos para grupos historicamente marginalizados, conforme preconiza a Constituição (BRASIL, 1988). É nesse contexto que as ações afirmativas ganham espaço nas agendas políticas. NEVES; LIMA; LOPES (2016, p. 9) ressaltam que:

Essas políticas estão pautadas na tese de que, para garantir a igualdade de direitos, é necessário que o Estado ofereça condições especiais àqueles que, por razão de ordem social, econômica, cultural ou política, estão originalmente em situações desfavoráveis.

Aplicadas inicialmente às universidades estaduais, conforme pontuado, as ações afirmativas de cotas raciais tornaram-se foco de debates em todo o Brasil. Em linhas gerais, consideraram-se as desigualdades de classe e raça, tendo em vista a formação sócio-histórica da sociedade brasileira, e como determinar quem é negro no Brasil. Consoante Neves, Lima e Lopes (2016), os debates acerca das ações afirmativas penduraram entre dois extremos. No primeiro, cumpririam o papel de determinar quais desigualdades seriam legítimas ou não. Já no segundo, tornariam visíveis as linhas divisórias na sociedade,

contribuindo para a compreensão dos fatores econômicos, políticos e sociais presentes na construção dessas fronteiras.

Dessa maneira, a implementação das ações afirmativas no Brasil, em especial a política de cotas raciais no estado do Rio de Janeiro, marca, desde a primeira década do século XXI, a necessidade de repensarmos a identidade da nação. Para tanto, é preciso colocarmos no centro dos debates as desigualdades de estruturas promovidas pelo modelo de desenvolvimento capitalista implantado no Brasil, desde a escravidão até a atualidade. A história do mundo moderno é, pois, a história do capitalismo e da racialização do mundo.

A pesquisa de Miranda, Praxedes e Brito (2016, p. 62), sobre os aspectos históricos da pós-graduação no Brasil, mostrou que a exclusão de negros dos níveis elevados de educação demonstra “(...) um funcionamento oculto de um mecanismo que colabora para a persistente condição racial da pobreza”. Isso porque a ausência ou a residual presença dos grupos sub-representados nesses espaços revelam uma trajetória de exclusão coletiva, na maioria das vezes espelhando a condição de vulnerabilidade social de seus pais.

A pesquisa de Henriques (2017), por sua vez, revelou que a diferença sobre os anos de estudo entre pretos e brancos com mesma faixa etária no Brasil, ao longo do século XX, mostrou-se inalterada se comparada com as gerações de seus pais. A autora ressalta que até 1997 o número de brancos superava em até cinco vezes o número de pretos com diploma de nível superior. Em 2022, a pesquisa do IBGE (2022) reitera as disparidades entre negros e brancos no ensino superior, somando 48,3% de negros ocupando vagas universitárias em instituições públicas e privadas do Brasil.

Para Miranda, Praxedes e Brito (2016), essas assimetrias foram impulsionadoras dos movimentos sociais de busca pelo acesso a uma educação pública de ensino superior que acolhesse, de maneira mais ampla e efetiva, parcelas oriundas da classe trabalhadora, principalmente os mais empobrecidos. Nos anos 2000, iniciou-se um novo marco para as universidades brasileiras, com ênfase na promoção de políticas públicas de ação afirmativa, direcionadas à adoção de mecanismos de reservas de vagas para grupos sub-representados na modalidade das cotas para afrodescendentes

O debate da temática racial no Brasil e as políticas de ação afirmativa capilarizaram-se em diversos meios da sociedade, sobretudo na mídia, em proporção nacional. As desigualdades sociais e raciais passam, então, a ser reconhecidas e interpretadas como aspecto da sociedade de classes no país. Nesse sentido, houve consenso entre o movimento negro de que

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de manifestações da discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. A investigação dos contornos econômicos sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como propriedade para

construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. A educação emerge como uma dimensão central dessa investigação na medida em que participa do conjunto mínimo de oportunidades sociais básicas que contribuem para a assegurar equidade e justiça social. (HENRIQUES, 2017, p. 1).

No que respeita à intersecção de classe, raça e gênero, partindo das considerações de percebemos que, embora a presença de mulheres supere a de homens no ensino superior, quando observamos a inserção no mercado de trabalho e o padrão salarial feminino, fica nítida a desvantagem sobre a condição da mulher. Mesmo que o número de mulheres seja grande, não significa que negras acessam tais lugares na mesma proporção que brancas. Logo, as mulheres negras podem ser compreendidas como grupos vulneráveis sub-representados no interior da camada social dos grupos excluídos em diferentes dimensões da vida; uma delas é a pós-graduação *stricto sensu*.

Oliveira e Silva (2016) avaliaram o processo de acesso à pós-graduação desde o momento da inscrição no Programa Bolsa até sua matrícula efetiva no curso de mestrado e doutorado. Os autores verificaram que a representatividade do sexo feminino nos cursos de pré- formação acadêmica correspondia a 73% dos 1.995 candidatos entre 12 universidades brasileiras. Ademais, pelas lentes da interseccionalidade de classe, raça e gênero, a pesquisa mostrou que 69% dos homens se autodeclararam negros, 13%, brancos e 15%, indígenas. Entre as mulheres, 70% autodeclararam-se negras, ao passo que 7% afirmaram ser indígenas e 19%, brancas. Logo, as mulheres são as mais presentes entre o público referido na pesquisa e as que mais se auto identificam como negras. Portanto, é preciso observarmos em quais cursos essas candidatas estão majoritariamente inseridas.

A desigualdade de gênero é outra grande preocupação. A maioria dos excluídos da escola são meninas: 9,7% das meninas de todo o mundo estão fora da escola, comparado a 8,3% dos meninos. Da mesma forma, a maioria (63%) dos adultos com baixas habilidades de alfabetização é formada por mulheres. A educação é essencial para a dignidade e os direitos humanos, e é uma força para o empoderamento. A educação de mulheres também tem grandes impactos nas famílias e na educação das crianças, influenciando o desenvolvimento econômico, a saúde e o engajamento cívico de toda a sociedade. (UNESCO, 2016, p. 8).

Segundo dados do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), mais de 645 mil pretos, pardos e indígenas ingressaram no ensino superior como cotistas no entre 2013 e 2018. Esse número significa mais da metade dos 1,1 milhão universitários graduados em instituições públicas e privadas em 2016. Convém pontuarmos que a maioria desses egressos se reconheceu como a primeira geração de suas famílias a frequentar uma universidade (GEMAA, 2020).

Ademais, a pesquisa *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, publicada pelo IBGE em 2019, atesta que a melhoria dos índices educacionais entre a população negra e parda se deve não apenas ao acesso, mas também à permanência dos cotistas na

universidade. Nesse cenário, o abandono escolar diminuiu de 30,8%, em 2016, para 28,8%, em 2018. Por sua vez, o percentual de universitários entre os estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos aumentou de 50,5%, em 2016, para 55,6%, em 2018. Ainda que 78,8% dos estudantes brancos da mesma faixa etária estejam no ensino superior, esses números são animadores, pois confirmam uma transformação no meio de produção de ciência no Brasil.

Quanto à evasão de cotistas, o Gemaa (2020) afirma que, na Uerj, por exemplo, universidade que acolheu, em duas décadas, 21.300 estudantes cotistas, 26% desistiram antes do fim do curso, número inferior aos 37% de alunos não cotistas que deixaram a graduação. Oliveira e Silva (2016) complementam que, em 2015, as áreas com maior absorção do público-alvo da política de cotas no programa de pré-orientação eram as Humanidades e as Ciências Sociais Aplicadas.

A concentração de candidatos nas áreas de Humanidades se deve ao perfil mais feminino do público atraído. (...) Os dados do censo da educação superior de 2012 revelam uma assimetria de gênero nas áreas de formação: os homens ocupam proporcionalmente mais vagas nos cursos de exatas; as mulheres nos cursos de Humanidades e Ciências Biológicas. (...) Os cinco cursos de graduação com as maiores proporções de mulheres matriculadas são os de Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social, Gestão de Pessoal e Recursos Humanos e Psicologia. Ao passo que os cursos com maior proporção de homens matriculados são os de Engenharia Civil, Ciência da Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica e Educação Física. (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 31).

Oliveira e Silva (2016) afirmam ainda que somente três universidades, a saber: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), tiveram respectivamente 33%, 34% e 38% de pessoas do sexo masculino nos cursos preparatórios para pós-graduação. “A forte presença feminina é em parte reflexo dos melhores resultados acadêmicos alcançados pelas mulheres desde a educação fundamental, o que é possível depreender dos dados de escolaridade da população brasileira por gênero” (OLIVEIRA; SILVA, p. 24).

Para Oliveira e Silva (2016), em pouco mais de dez anos (entre 2001 e 2013), o total de estudantes negros (pretos e pardos) em cursos de pós-graduação passou de 48,5 mil para 112 mil, um aumento superior a 130%. Tal resultado representa uma vitória para o Movimento Negro e para o Estado Democrático de Direito. Porém, mesmo que os negros, em maioria empobrecidos, tenham acessado níveis elevados de educação, o número de negros na pós-graduação ainda representa uma minoria, sobretudo se considerarmos a presença desse público em cursos considerados de maior prestígio. Portanto, as desigualdades se acentuam quando aplicada a triagem por gênero e raça.

Considerações finais

Ao arrastar as discussões acerca das ações afirmativas pela ótica transnacional com enfoque para os Sul global, objetivamos dar centralidade ao debate e combate das desigualdades interseccionais pela via das políticas públicas. Observar a trajetória das ações afirmativas direcionadas à educação e ao trabalho na América Latina representa o esforço de debater as questões estruturais do desenvolvimento capitalista na região e as maneiras como o conjunto das múltiplas expressões das desigualdades sociais se materializam e se fortalecem a partir das desigualdades de classe, gênero e raça. Embora as ações afirmativas não sejam um fim em si mesmo, e sejam um modelo de política temporária, seus efeitos têm sido visíveis e eficazes no que diz respeito a impulsionar politicamente parcelas mais vulneráveis da população a ocupar espaços de poder e decisão historicamente negados, sobretudo em países periféricos, cuja espinha dorsal da constituição de sociedade é marcado pelas profundas desigualdades de classe, raça e gênero.

Referências

ABRAMO, L. Perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas. Nota Técnica/IPEA. **Boletim de Mercado de Trabalho**, Brasília, v. 25, p. 17-21, 2004.

AMARAL, S. C. de S. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas**: possibilidades e limites a partir do caso UENF. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adelia Maria Miglievich Ribeiro. 2006. 267 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2006.

ARTES, A. O ensino médio como filtro para o acesso de negros no ensino superior brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Uberlândia, v. 8, n. 19, p. 34-51, 2016.

AVRITZER, L. Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependência política. **Opinião pública**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 383-398, nov. 2012.

CRENSHAW, K. A Interseccionalidade e a Discriminação de Raça e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p. 171-188, 2002.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Levantamento de políticas de ação afirmativa. 2020. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Levantamento-das-AAs-2018b.pdf>

GEOCAPES -SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS. Indicadores. Concessão de Bolsas de pós-graduação da Capes no Brasil. **GEOCAPES**, 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 6-7.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Eduff, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO: Buenos Aires, 2005. p. 227-278.

LINHARES, M. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina**: ações afirmativas no Brasil e México. 2010. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-31082012114202/publico/2010_MiltonLinhares.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. O programa Equidade na Pós-graduação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe: quando a máquina burocrática trava, “o que salva é a força de vontade”. *In*: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVERIO, V. (Org.). **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

OLIVEIRA, F. L.; SILVA, G. M. Equidade no acesso à Pós-Graduação: avaliação de experiências de formação pré-acadêmica. *In*: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVERIO, V. (Org.). **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

PIOVESAN, F. **Direito Constitucional, módulo V**. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. Brasília: Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, 2006. Disponível

em:http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_direito_constitucional.pdf. Acesso em: 11 set. 2019

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

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº. 6.914 de 06 de novembro de 2014**. Dispõe sobre sistema de ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Alerj, 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/209682765896fa9e83257d890060356d?OpenDocument>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ROMERO, P. **Educación Superior Juventud Multiculturalidad Perú**, 2006. 360 p.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SEOANE, J.; TADDEI, E.; ALGRANATI, C. Lasnuevas configuraciones de losmovimientos populares em América Latina. *In*: BORON, A.; LECHINI, G. (Orgs.). **Política y movimientos sociales em um mundo hegemônico**. Lecciones desde Africa, Asia y America Latina. Buenos Aires: Clacso, 2006.

SABBAGH, D. **Equality and transparency: a strategic perspective on affirmative action in American law**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

CHALHOUB, S. **Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle époque**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

VAVRIK, G. F. Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. **Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 22, n. 107, p. 1-14, 2014.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa: gênese das políticas de ações afirmativas e questões afins. *In*: SANTOS, S. A. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p.

NOTAS

***Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva**

Formada em Serviço Social e História. Pós-graduada em Literatura, Memória Cultural e Sociedade. Mestra em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas. Doutora em Políticas Públicas, com pós-doutorado concluído em Políticas Públicas. Atua como Assistente social na APOE Campos dos Goytacazes e Professora Substituta do Departamento de Serviço Social de Campos/UFF.

E-mail: paulinevitoria@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9887-3309

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO:

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM:

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES:

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à Revista Goitacá os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 Internacional. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal Fluminense. Publicação no Portal de Periódicos UFF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Ana Claudia de Jesus Barreto e Juliana Desiderio Lobo Prudencio.

HISTÓRICO

Recebido em: 04-04-2024 – Aprovado em: 14-05-2024 – Publicado em: 28-06-2024.