



## Políticas afirmativas: acesso ao ensino superior por estudantes negros no Brasil

### *Affirmative policies: access to higher education for black students in Brazil*

### *Políticas afirmativas: acceso a la enseñanza superior por estudiantes negros en Brasil*

Amanda Ribeiro Carolino<sup>1</sup>  
Cláudia Aparecida Avelar Ferreira<sup>2</sup>  
Armindo dos Santos de Sousa Teodósio<sup>3</sup>

#### Resumo

O objetivo deste estudo é compreender como os estudantes negros cotistas percebem a importância das ações afirmativas e da Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial em uma universidade pública. Foi realizada uma pesquisa descritiva/qualitativa, e aplicada a técnica de análise: narrativa do discurso. A epistemologia adotada foi a Teoria Crítica Racial. Participaram do estudo quatro estudantes negros cotistas da Universidade Federal de Minas Gerais. As narrativas dos estudantes reforçaram a importância das ações afirmativas e da Comissão de Heteroidentificação, entretanto, os entrevistados não deixaram de destacar os obstáculos ainda existentes na inclusão de pessoas negras no ensino superior e sinalizaram possíveis estratégias para superação desse cenário.

**Palavras-chave:** educação, comissão de heteroidentificação étnico-racial, estudantes negros.

#### Abstract




*This study aims to understand how black quota students perceive the importance of affirmative action and the Ethnic-Racial Heteroidentification Commission at a public university. Descriptive/qualitative research was carried out, and the analysis technique was applied: discourse narrative. The epistemology adopted was Critical Racial Theory. Four black quota students from the Federal University of Minas Gerais participated in the study. The students' narratives reinforced the importance of affirmative actions and the Heteroidentification Commission; however, the interviewees did not fail to highlight the obstacles that still exist to black people's inclusion in higher education and signaled possible strategies for overcoming this scenario.*

**Keywords:** education, commission on ethnic-racial heteroidentification, black students.

#### Resumen

*El objetivo de este estudio es comprender cómo los estudiantes negros cotizantes perciben la importancia de las acciones afirmativas y de la Comisión de Heteroidentificación étnico-Racial en una universidad pública. Fue realizada una investigación descriptiva/cualitativa y aplicada a la técnica de análisis: narrativa del discurso. La epistemología adoptada fue la Teoría Crítica Racial. Participaron del estudio cuatro estudiantes negros cotizantes de la Universidad Federal de Minas Gerais. Las narrativas de los estudiantes reforzaron la importancia de las acciones afirmativas y de la Comisión de Heteroidentificación, sin embargo, los entrevistados no dejaron de enfocar los obstáculos todavía existentes en la inclusión de personas negras en la enseñanza superior e indicaron posibles estrategias para superación de este escenario.*

**Palabras clave:** educación, comisión de heteroidentificación étnico-racial, estudiantes negros.

- 
-  Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Mestranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC Minas. Graduada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Extensionista do projeto Universidade Aberta (PUC MINAS e Brumadinho Unindo Forças)/Pró-reitoria de Extensão/PUC Minas. Atualmente é membro(a) do NUPEGS - Núcleo de Pesquisa em Ética e Gestão Social/PPGA-PUC Minas/REDE CT - Rede de Pesquisadores sobre Povos e Comunidades Tradicionais (UNESP)/Núcleo de Estudos em Literaturas, Artes e Saberes - NELAS/UFVJM.
  -  Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Estágio Pós-doutoral em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2023-2024). Pós-doutorado em Geografia- Tratamento da informação espacial (2021-2022). Doutora em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS).
  -  Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração (PPGA) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Pesquisador das áreas de Gestão Social e Ambiental, Políticas Públicas e Estudos Organizacionais. Líder do Núcleo de Pesquisas em Ética e Gestão Social (NUPEGS) do PPGA da PUC Minas. Mestre em Ciências Sociais (Gestão de Cidades) pela PUC Minas e Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desenvolveu seu Pós-Doutoramento no Programa de Ciências Ambientais (PROCAM) do Instituto de Energia e Ambiente (IEE) da Universidade de São Paulo (USP).

As políticas afirmativas para ingresso no ensino superior e no serviço público brasileiro constituem um avanço para as pessoas negras, que ficaram às margens do desenvolvimento do país, no período pós-escravidão, por falta de um plano contingencial de absorção da mão de obra escrava e capacitação dessas pessoas pelo Estado. Essas políticas foram resultadas das ações do Movimento Negro Brasileiro, após várias pressões para a pauta entrar na agenda política, de forma que o Estado fosse obrigado a agir para mitigar os prejuízos causados à população negra.

O desprezo pelos povos negros manifesta-se pelo racismo estrutural e institucional (Almeida, 2020; Gonzalez, 1988, 2018; Marques, 2021; Munanga, 2004; Nascimento, 1978), de forma direta ou indireta e ainda permanece traduzido em desigualdade racial e social. Para Marques (2021), o racismo estrutural brasileiro pode ser dividido em três fases: o sistema escravista (formação do racismo nacional); o racismo científico (negro considerado inferior e empecilho para o Brasil ser modernizado), que foi assimilado pelos intelectuais nacionais; e, por fim, a teoria da mestiçagem/miscigenação defendida por Gilberto Freyre com a política da branquitude (propagação da democracia racial). Por isso, o racismo é um fenômeno complexo (Almeida, 2020), atravessa as relações raciais, divide as riquezas produzidas na sociedade de forma desigual e estabelece o sistema de classe social baseada na racialização de seus membros (Marques, 2021).

Como consequência, identifica-se a diferença na escolaridade de estudantes negros e brancos. A participação de estudantes com idade de 18 a 24 anos, em percentuais por raça branca (B) e negra (N) no ensino fundamental, médio e superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado) mostram: no ensino fundamental – B (1,4%) e N (4,9%); no ensino médio – B (14,7%) e N (29,6%); no ensino superior – B (78,8%) e N (55,6%). Esses dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) apontam uma lacuna racial significativa, mesmo com a implementação das ações afirmativas no ensino superior, uma vez que existem mais negros na faixa etária pesquisada (18 a 24 anos), nos ensinos fundamental e médio, comparados aos brancos.

Portanto, a população negra, diante dos direitos preconizados pela *Lei nº 12.711 (2012)* – Lei de Cotas – ainda se depara com desafios para ter acesso ao ensino superior público, decorrentes de fraudes construídas por pessoas que tentam driblar o sistema, já que a lei não se aplica somente aos negros (Mello & Santos, 2021). Nas instituições federais, para garantir o cumprimento da Lei de Reserva de Cotas, reduzir e impedir fraudes de grupos não contemplados na lei, muitos institutos e universidades constituíram comissões de heteroidentificação étnico-racial para que negros, pessoas com deficiência, indígenas e estudantes de baixa renda exerçam seu direito de acesso ao ensino superior público. Destaca-se a importância da Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial, que tem o propósito de resguardar o cumprimento dessa lei. Indaga-se: como os estudantes negros, que foram inseridos no ensino superior por meio da Lei de Reserva de Cotas, percebem a importância das ações afirmativas e como eles identificam a participação efetiva da Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial?

O objetivo deste estudo foi compreender como os estudantes negros cotistas percebem a importância das ações afirmativas e da Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial em uma universidade pública. Foi realizada uma pesquisa descritiva e qualitativa (Godoy, 1995) com a técnica de análise narrativa do discurso (Bastos & Biar, 2015; Muylaert, 2014). A epistemologia adotada foi a Teoria Crítica Racial (Delgado & Stefancic, 2011).

Em termos práticos, a pesquisa justifica-se devido à revisão da *Lei nº 12.711 (2012)*, após dez anos de implementada. Foi protocolado o *Projeto de Lei nº 3.422 (2021)*, em 4 de outubro de 2021, solicitando a renovação da vigência da Lei de Cotas, pois foi reconhecida como efetiva.

O artigo está estruturado em cinco seções, sendo a primeira a introdução, a segunda envolve a revisão de literatura que aborda: racismo: políticas afirmativas e comissão de heteroidentificação étnico-racial e diversidade no ensino superior e, por último, a Teoria Crítica Racial. A terceira seção contempla a metodologia, a quarta os resultados e discussão; e a quinta as considerações finais e as referências.

## Revisão de Literatura

### Racismo: políticas afirmativas, Comissão de Heteroidentificação e diversidade

A concepção de racismo enquanto algo instituído na sociedade brasileira deve ser entendido a partir do ideário de raça e colonialidade do poder elaborado por Quijano (2005), onde o mesmo afirma que o processo de colonização das terras latino americanas, a Europa enquanto centro da racionalidade humana criou a caracterização do mundo em duas divisões “o centro e a periferia”. O centro seria os países do Norte, onde estava concentrada a produção de saber, a nações colonizadoras, enquanto no Sul estava localizada a periferia do globo, formada pelos povos originários, pessoas de “cor” e não detentoras de nenhuma produção de “conhecimento” ou “legitimidade” concreta frente as suas ações.

A colonialidade do poder estruturou uma divisão social em que os atores coloniais, com exceção de alguns, tinham posições específicas no mercado de trabalho, nas estruturas de poder, e não possuíam espaços nos processos de produção de conhecimento. Foi a partir dessa classificação social dos sujeitos que emerge o racismo, enquanto mecanismo de exclusão e segregação das pessoas. Gonzalez (1988) enfatiza que a afirmação da concepção da igualdade perante a lei configura um caráter explícito formal em nossas sociedades. O racismo latino-americano é

tão sofisticado para garantir que os negros e indígenas permaneçam na condição de “segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (p.73). Este argumenta aponta como o racismo é fortalecido e excludente na sociedade brasileira e comprova a necessidade de reparação com as ações afirmativas.

O racismo é um fenômeno histórico, político e social, que organiza vários mecanismos, discriminando os sujeitos e/ou grupos com marcadores raciais de forma natural e sistemática, tendo como exemplo os jovens negros de periferia (Almeida, 2020). O autor anterior ressalta a importância de um debate sobre o racismo, em decorrência da complexidade de quatro elementos contrapostos, conforme a seguir:

[...] Nossa tese é de que o estudo do racismo não deve ser desvinculado de uma análise sobre esses quatro elementos, mas o que sustentamos aqui vai também no sentido oposto: a ideologia, a política, o direito e a economia não devem prescindir do estudo do racismo. Portanto, a divisão da análise do racismo em quatro elementos estruturais é feita apenas para fins expositivos, dado que estamos tratando de um fenômeno social complexo. (Almeida, 2020, p. 57).

Assim observados esses elementos na sociedade brasileira, falar em racismo é falar de desigualdade educacional e social e outros conflitos institucionais. Por isso, a importância do Coletivo Negro para garantir a manutenção das políticas afirmativas. O Movimento Negro começou a atuar na década de 40 e seguiu lutando pela igualdade de oportunidades, pelos direitos humanos, pelo reconhecimento do racismo como crime, em 1989 (Silva, 2018) e, em 2003, pelo reconhecimento da injúria racial como crime, tipificado de racismo em 2020 (*Projeto de Lei nº 4.373, 2020*).

As políticas afirmativas têm sido questionadas ao longo do tempo, como exemplo o *Projeto de Lei nº 14 (2007)*, o qual apresentava a reserva de vagas como algo que feria um “princípio de direitos [...] contradiz o efetivo cumprimento do princípio constitucional da igualdade de acesso [...] garantam a todos, e não apenas a alguns oriundos das rendas mais altas, o direito de ocupar uma vaga na educação pública de nível superior” (*Projeto de Lei nº 14, 2007, p.1*). Moehlecke (2002) ressalta que as ações afirmativas são um meio compensatório de valorização social de grupos excluídos durante determinado prazo.

Gurgel e Colaço (2020) ressaltam que no estado de Fortaleza existem discursos contraditórios sobre o sistema de cotas que perpassam pela ideologia do mito da democracia racial e pela visão deturpada da história da abolição da escravatura, que estrutura a permanência das desigualdades sociais e raciais, por falta de uma política que promova melhorias de condições de trabalho e de sobrevivência. Miranda (2021) aponta que deputados e senadores percebiam a escola pública como um lugar de debate de classe e raça, mas somente depois inseriram a desigualdade de renda no âmbito de lei, ampliando os critérios para o alcance das cotas raciais e sociais.

Silva et al. (2021) apontam que os elementos que dificultaram a efetivação das políticas afirmativas no Brasil são decorrentes de processos históricos, sociais e políticos, por apresentarem relação com a compreensão dos atores e dos sujeitos sobre a Constituição, que é bem transparente na questão da igualdade de direitos e de oportunidades para todos os cidadãos, o que condiz com um país democrático, mas que na prática isto não tem se concretizado devido o racismo estrutural. No entanto, o que se percebe são narrativas que retomam a meritocracia em um país desigual e falta de legitimidade dos negros nos espaços de poder como nas instituições do Legislativo, Executivo e Judiciário do Brasil, onde existe maior representação branca ocupando esses lugares. Para Souza (2003), a ideologia meritocrática é formada por um sistema de valores que legitima a violência e a desigualdade social, por não considerar a estrutura excludente da prática social desigual, que culpabiliza todo fracasso do indivíduo marginalizado como se fosse dele e não do sistema capitalista.

A educação é um direito humano inalienável e deve ser acessível para que todos os cidadãos possam ter uma vida digna. Assim, as pessoas negras precisam exercer seu direito previsto na *Lei nº 12.711 (2012)*, conhecida como Lei de Reserva de Cotas, quanto ao pleito às vagas das instituições federais de ensino. A lei prevê que as universidades e os institutos técnicos federais devem reservar 50% das vagas ofertadas para essa modalidade de ingresso, segmentando as cotas em quatro camadas: (a) egressos do ensino médio de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional *per capita*; (b) egressos do ensino médio de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou índio); (c) egressos do ensino médio de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo nacional *per capita*; (d) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo nacional *per capita*, com autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou índio) (*Lei nº 12.711, 2012*).

As instituições públicas de ensino superior deveriam implementar, no mínimo, 25% do contingente de cotistas no primeiro ano e teriam o prazo de quatro anos para cumprir integralmente a Lei de Reserva de Cotas (*Lei nº 12.711, 2012*). Esse texto foi alterado pela *Lei nº 13.409 (2016)*, estendendo a reserva de cotas para pessoas com deficiência, seja visual, auditiva, física, intelectual, transtorno de espectro autista e deficiências múltiplas.

Santos (2012) afirma que as universidades necessitam ter autonomia para promover a igualdade racial, sendo que as primeiras universidades que adotaram a Lei de Reserva de Cotas foram: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade de Brasília (UnB), a Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana (UNEF) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). As autoras Cordeiro

et al. (2016) argumentam que os estudantes negros devem exercer seu direito de ingressar na universidade, mas é preciso ter apoio para permanecer nela e garantir uma formação de qualidade. Cordeiro (2021) aponta que a Lei de Cotas provocou várias mudanças no contexto da academia e em termos pedagógicos, mas ainda encontra resistência em termos curriculares, devido à predominância dos valores culturais, linguagem e normas da supremacia branca.

Mesmo diante de tantas barreiras, se percebe mudanças nas instituições de ensino superior, afrontando a brancura dominante na academia sendo colorida, como ressaltado por autores (Liu, 2017; Nkomo & Al Ariss, 2014; Plaut et al., 2018), o que promove a diversidade demográfica com a inclusão multirracial, por meio da integração social do grupo (Harrison et al., 1998).

Silva e Ferrari (2021) trazem as narrativas de cinco professoras negras cotistas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais e discorrem sobre o empoderamento e o poder de fala que antes era negado, bem como das barreiras vencidas como descrito a seguir:

Apesar de terem sido excluídas, discriminadas e violentadas por um sistema que está organizado para essas ações, elas conseguem se fazer ouvir, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, elas se formam e, para além, estão formando outras crianças negras, com o cuidado, a representatividade e a valorização dessas crianças para se reconhecerem como detentoras dos mesmos direitos a que a branquitude sempre teve acesso. (Silva & Ferrari, 2021, p.134).

Cordeiro et al. (2021) descrevem as trajetórias de sucesso de estudantes negros (as) que exerceram seu direito às cotas, como forma de saírem da situação de vulnerabilidade social, em razão das desigualdades étnico-raciais e do racismo, apresentando êxito e superação das diversas dificuldades vivenciadas por eles.

Salvador et al. (2021) apontam que atualmente o antirracismo é a base central de proteção social e fator determinante para se alcançar a equidade do acesso aos direitos sociais. No entanto, eles argumentam que existe um descompasso entre o processo de inserção dos estudantes negros nas instituições de ensino superior, como as universidades públicas e uma educação antirracista na prática. No entanto, potencializa as políticas de cotas raciais e sociais para a democracia, na acessibilidade à educação superior, fortalecendo a efetividade das ações afirmativas, inclusive como meio de diversificar o ensino superior e praticar a justiça social (Salvador et al., 2021).

Maciel et al. (2019) demonstram que na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Comissão de Heteroidentificação instituiu um mecanismo para o desenvolvimento de políticas afirmativas no ensino superior. Essa comissão tem caráter oficial e normativo para aferir e averiguar o avanço na implementação da Lei de Cotas e dificultar as fraudes e irregularidades questionáveis.

Nunes (2021) discorre que as comissões outorgadas agem como organismos da estrutura institucional, com o propósito de se evitar que as cotas sejam usurpadas por estudantes que não se enquadram nos critérios da *Lei nº 12.711* (2012), além de serem instâncias para o fomento de reflexões sobre o contexto racial no Brasil. Essas comissões são importantes ferramentas para que as cotas destinadas à população negra, possam ser inseridas na dimensão do acesso à educação, de grau de libertação cidadã, alcance social e projeção pessoal.

Santos (2021) fez um levantamento por meio da Lei de Acesso à Informação, com o objetivo de trazer a dimensão socioespacial das comissões de heteroidentificação étnico-racial, no período de outubro a dezembro de 2020. Ele identificou 94 comissões nas 69 universidades federais de ensino superior, com diferentes critérios de análise como: fenótipo perante a presença do sujeito e compatível à carteira de identidade étnico-racial declarada pelo interessado. Há ainda desafios para implementação e/ou forma de operacionalização dessas comissões, como o desrespeito à norma legal para o seu funcionamento, podendo ocasionar prejuízos aos estudantes com direito às subcotas, como os de cor parda e indígenas. Existe universidade com comissão de validação que avalia também o fenótipo do candidato (a).

Do total de universidades, doze (12) não criaram comissão de verificação de denúncias de fraudes, treze (13) confirmaram que não haviam criado comissões de validação para verificar a autodeclaração étnico-racial e nove (9) afirmaram que não constituíram qualquer comissão. Muitas universidades criaram comissões mediante pressão, depois de escândalos de fraudes nas subcotas e pela atuação do Movimento Social Negro (Santos, 2021). Em relação às subcotas, como exemplo, há o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, que conseguiu aprovar a *Resolução nº 106* (2021) para regulamentar os procedimentos de preenchimento de vagas reservadas aos indígenas e de heteroidentificação complementar à autodeclaração de pessoas negras.

Enfim, para o sucesso das ações afirmativas e maior inclusão no ensino superior é necessária a atuação das comissões internas nas instituições, o apoio da população negra, denunciando à mídia e aos órgãos competentes os casos de fraudes, bem como a pressão do Movimento Negro para intervir nas instâncias pertinentes de direito e proteção social.

## Teoria Crítica Racial

A Teoria Racial Crítica emerge em meados dos anos 70, com a participação de advogados, ativistas e juristas, em decorrência dos avanços dos direitos civis na década de 60, com valores invertidos e expansão do racismo. Os



primeiros a escreverem sobre essa teoria foram Derrick Bell, Alan Freeman e Richard Delgado (Delgado & Stefancic, 2011). A Teoria Racial Crítica objetiva afrontar o racismo estrutural e transformar a relação de raça e poder na sociedade. Essa teoria tem como base as Ciências Sociais para investigar a sociedade, a cultura e suas categorizações de raça, lei e poder. Propõe um embate contra a dominância branca e o poder racial para emancipação de vidas negras e do fim da subalternização. A teoria identifica as estruturas brancas de poder, hierarquizadas e desiguais e a marginalização do povo negro (Bell, 1995; Delgado & Stefancic, 2011).

Esta teoria interroga os fundamentos da ordem liberal, como a Teoria da Igualdade, o raciocínio jurídico, o racionalismo iluminista e os princípios de neutralidade do Direito Constitucional. Tem uma dimensão que não é somente compreender a própria situação social, mas provocar modificações. Assim, a organização da sociedade faz-se ao longo de linhas e estruturas hierárquicas raciais, mas é necessário transformar para o melhor (Delgado & Stefancic, 2011).

Um dos pontos centrais dessa teoria é a tese da construção social que fundamenta a raça e raças como frutos de pensamento e relações, que não são objetivas, inerentes ou fixas, mas categorias que a sociedade inventa, manipula ou desfaz quando é da vontade dela. Outro ponto importante é a relação racismo, economia e opressão, pois a pobreza tem cor preta ou marrom. As pessoas negras pagam mais por produtos e serviços, tem vida mais curta e tem piores cuidados médicos, menos anos de escolaridade e estão mais ocupadas em atividades subalternas (Delgado & Stefancic, 2011).

Ferreira e Queiroz (2018) identificam que a Teoria Crítica da Raça pode ser expandida por dois caminhos, sendo um ideológico alinhado aos estudos críticos, *Critical Legal Studies*, e o outro voltado para o social, como especifica Crenshaw et al. (1995). Os autores anteriores ressaltam a aplicação desta teoria para o contexto brasileiro por fornecer um fundamento vasto para discutir o racismo na perspectiva global e local.

Na trajetória ideológica, Ferreira e Queiroz (2018) apontam que as pessoas escravizadas utilizavam da autobiografia para denunciar a escravidão e a dominação branca por meio das suas vivências. No entanto, estes relatos não eram considerados ciência e foram relegados, como literatura, porque a ciência exigia a neutralidade. A academia era ocupada predominante por homens, brancos, heterossexuais e burgueses, os poucos negros que conseguiam adentrar a educação superior eram considerados “acadêmicos brancos com rosto negro” como Zuberi e Bonilha-Silva, porque a “integração na academia[que] não convidava a transformar o modo de pensar sobre a vida social” (p. 204). Com o decorrer do tempo, a integração/assimilação foi sendo dissipada e as mulheres e homens negros introduziram a problemática racial dentro e fora da academia com o apoio de mulheres e homens brancos adeptos ao movimento, ambos com a competência científica necessária para fragilizar a supremacia branca.

Conforme autores anteriores, o percurso social começa a ser formado e institucionalizado quando o percurso ideológico se intersecciona com o social. Crenshaw et al. (1995) trazem para academia de Direito o debate de raça e a questão da substituição de Derrick Bell de Harvard por outro professor negro. Este processo de reposição desencadeou o movimento de grupos minoritários a não aceitação de professor branco e levou ao desenvolvimento do livro: *Raça, Racismo e Direito Americano*, o que demonstra a institucionalização desta teoria. Essa situação se consagra por meio da autoconsciência de acadêmicos não brancos sobre a questão racial, o curso alternativo proposto por esses estudantes denunciando a branquitude do ambiente e a insatisfação com as narrativas liberais relacionados à raça pela Universidade de Harvard.

Em contexto brasileiro, Conceição (2017) propõe que a Teoria da Justiça Racial e Teoria Crítica Racial seja um só corpo, pois ambas questionam o racismo, o preconceito, a discriminação e as prerrogativas dos brancos, de forma que possa vislumbrar a igualdade racial. Esse posicionamento da igualdade racial contradiz os autores seminais da teoria, que abordam a equidade e não igualdade racial. Ferreira e Queiroz (2018) enfatizam que, devido ao mito da democracia racial no Brasil, o racismo e relações raciais, foram tratados diferentes, mas o Movimento Negro tem denunciado e lutado para igualdade racial. Batista e Almeida (2021) discorrem que a Teoria Crítica Racial faz uma crítica ao Direito, além de questionar as teorias liberais do racismo e denuncia que o Direito não dá conta suficiente de lidar com o racismo. Almeida (2018) argumenta que o racismo, além de fundamentar as relações sociais, age sobre as ordens jurídicas que normatiza estas relações, por isso, a discriminação racial ainda perdura na sociedade brasileira.

Diante dos condicionantes excludentes do contexto brasileiro, adota-se a abordagem decolonial, priorizando a construção do conhecimento a partir das vivências dos jovens estudantes no campo da educação. Conforme Labov (1972) a Linguística possibilitou uma discussão sobre jovens americanos negros em termos de cultura, organização social e situação política em termos educacionais.

Assim, o tema da educação é um caminho para se alcançar a equidade com as políticas afirmativas, mas é preciso avançar no debate para uma educação antirracista e não privilegiar somente o conhecimento produzido pelos brancos. Portanto, é um longo trajeto para transformar e reduzir a desigualdade racial e social.

## Metodologia

No seu estudo a natureza da pesquisa é descritiva e a abordagem é qualitativa. A abordagem qualitativa ajuda o pesquisador a investigar, em profundidade, fenômenos específicos, por meio de experiências dos sujeitos que o

vivenciam e/ou vivenciaram, para construírem seus significados e sentidos (Godoy, 1995). Rey (2005) ressalta que nesta abordagem a validade científica não é baseada no pressuposto de quantidade numérica de sujeitos, como na quantitativa. Ela envolve subjetividades alinhadas com o simbólico e descortina as relações de poder e as diferenças sociais, dentre outros aspectos. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91): “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”.

Como instrumento para investigar a temática, escolheu-se a entrevista. Gaskell (2002) argumenta que as entrevistas qualitativas semiestruturadas são pautadas em um único respondente por vez, sendo estruturadas com base em questões predeterminadas e direcionadas ao tema da pesquisa. Nas entrevistas qualitativas existe a possibilidade de combinação de métodos, por exemplo, as intuições e subjetividades observadas pelo pesquisador podem contribuir para a melhor qualidade nos resultados dos dados (Gaskell, 2002).

O estudo contou com a entrevista semiestruturada em profundidade com quatro questões. As entrevistas foram presenciais (estudantes de Medicina Veterinária) e on-line (áudio) com outros alunos e ex-aluno, gravadas e transcritas na íntegra. O tempo de gravação variou de 50 minutos a 80 minutos. No processo de análise, foi aplicada a análise narrativa do discurso, técnica que objetiva identificar não apenas o que é relatado pelo informante, mas também como é feito esse relato.

Nesse processo, a entonação linguística, gestos e expressões utilizados pelos entrevistados são consideradas características importantes para entender o que os sujeitos não conseguiram dizer por meio das palavras, facilitando a compreensão do pesquisador (Muylaert, 2014). Bastos e Biar (2015) enfatizam que a narrativa constitui um espaço privilegiado para a análise de problemas de pesquisa, ligados à construção da identidade e interação social. A narrativa é entendida como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (Bastos & Biar, 2015, p.99).

Participaram do estudo quatro estudantes sendo: Medicina Veterinária (S1), Engenharia Civil (S2), Música (S3), Ciência do Estado (S4), todos cotistas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Quadro 1). No estudo, são consideradas pessoas negras, os sujeitos de cor preta e parda, conforme o Estatuto da Igualdade Racial (*Lei nº 12.288*, 2010). Faixa etária dos sujeitos de 19 a 30 anos, exceto um que tem 40 anos. Ambos são originários de classe popular, e moradores de bairros localizados na região metropolitana de Belo Horizonte. A seguir, no Quadro 1, é apresentado a caracterização dos sujeitos do estudo.

**Quadro 1**

*Caracterização dos sujeitos do estudo*

Sujeitos	Caracterização	Curso
S1	Masculino – negro Idade: 20 anos e sem bolsa de manutenção	Medicina Veterinária ingressou em 2022
S2	Masculino – negro Idade: 22 anos sem bolsa de manutenção	Cursando Engenharia Civil
S3	Masculino – negro Idade: 48 anos e não teve bolsa de manutenção	Formado em Escola de Música
S4	Feminino – negra Idade: 27 anos e tem bolsa no valor de um salário-mínimo para manutenção	Cursando Ciência do Estado

A UFMG adota a reserva de vagas em cumprimento às Ações Afirmativas (cotas étnico-raciais) conforme a lei, visando corrigir as desigualdades presentes na sociedade brasileira, desde que comprovado o histórico de discriminação e exclusão. A universidade também faz o acolhimento e apoia os estudantes em sua necessidade, em seu aproveitamento acadêmico e enriquecimento de sua manutenção na universidade. A Comissão de Heteroidentificação atua no momento do registro acadêmico e confirma a declaração de pertencimento em autodeclarar da cor do candidato preto, pardo e indígena.

O modelo para análise das falas foi o proposto por Bastos e Biar (2015, pp. 105-106) e corresponde a seis fases: Sumário (introdução do assunto); Orientação (identificação dos personagens: tempo e lugar); Ação complicadora (sequenciação temporal das ações); Avaliação (encaixada ou externa); Resultado (desfecho) e Coda (síntese de encerramento).

## Resultados e Discussão

A primeira pergunta do roteiro estruturado tinha como foco identificar, por meio das narrativas dos estudantes, qual a importância das políticas de ações afirmativas nas universidades federais (UFs) e se tais políticas possibilitaram maior inserção de discentes negros no ensino superior. Ressalta-se que as ações afirmativas são frutos de anos de

luta do Movimento Negro, cujas reivindicações tinham como pauta a criação de cotas raciais para os grupos sociais excluídos e em contexto de práticas de racismo e discriminação racial (Gomes, 2012; Salvador et al., 2021).

Na entrevista realizada com o estudante S1 (discente de Medicina Veterinária), quando é questionado com base no primeiro tópico do roteiro, foi possível identificar entre as linhas 2 e 4 da sua resposta são uma ação complicadora, conforme proposto por Labov (1972). Isso porque o entrevistado enfatiza, logo no início, o seu posicionamento em relação às políticas de cotas raciais no ensino público superior e é possível identificar duas orações importantes nessa narrativa. Uma delas destaca a relevância de tal política como uma “ferramenta social” e a segunda, presente na linha 3, ele afirma que “tal ferramenta não deveria ser a única existente a ser destinada para esse tipo de contexto”, referindo-se a uma concepção crítica em relação às diversas políticas públicas e ações que podem ser desenvolvidas para uma maior inserção da população negra, não apenas na universidade pública, mas em todos os espaços onde, historicamente, tais grupos estiveram à margem e/ou foram excluídos (Schwarcz, 2012).

1	S1	É uma importante ferramenta para a inclusão social das pessoas negras no ensino superior. Cria um cenário mais
2		igualitário dentro de uma perspectiva social. Não deveria ser a única ferramenta a ser destinada para esse tipo de
3		contexto, porém é um primeiro passo para superar as desigualdades de raça existentes no ensino superior.
4		

Ainda no primeiro tópico das entrevistas, a narrativa do entrevistado S3 (graduado em Música) trouxe outro exemplo de uma ação complicadora, seguida de um “breve resumo” sobre sua experiência pessoal como estudante negro. Ao contrário dos demais entrevistados neste estudo, S3 foi o único que buscou exemplificar tal contexto com base na realidade a qual vivenciou durante a graduação. Desse modo, é possível identificar na linha 3 a narrativa “senti que era um espaço importante para mim”, como uma consequência da importância de ele ser convidado a dar entrevista, pelo fato de ter sido um estudante negro em uma época em que, majoritariamente, os alunos das UFs eram estudantes brancos de classe média alta. Aqui, ele mostra a supremacia branca na academia e os negros ocupando esse espaço, favorecendo a emancipação de vidas negras (Bell, 1995; Delgado & Stefancic, 2011), e percebendo a importância da sua voz, no processo da entrevista (Silva & Ferrari, 2021).

Enfatiza-se que S3 ainda destaca sobre o apoio que recebeu de outros alunos negros quando ele ingressou na universidade, uma vez que, ao adentrar nesse novo espaço que historicamente lhe foi negado, recebeu suporte de outros colegas também negros, com histórias semelhantes à sua. Nessa mesma narrativa, é perceptível a presença de uma coda, pois nas linhas 7 a 9, S3 conclui sua fala destacando que “quanto maior a interação dos estudantes” dentro da universidade, maiores são as possibilidades de permanência desse indivíduo no ensino superior, o que mostra, portanto, todo o estigma e preconceito que sua cor carrega (Almeida, 2020; Cordeiro et al., 2021).

1	S3	Eu vejo como algo positivo. Durante meu tempo na graduação em 2002, parecia que estava iniciando ou se tornando
2		algo mais próximo do estudante. Fui até convidado para dar uma entrevista para uma pesquisa de uma aluna do
3		doutorado na FAE/UFMG. Senti que era um espaço importante para mim, estudante negro, e que poderia ajudar-me a
4		refletir sobre aquele lugar que estava e principalmente como negro. Quando iniciei a graduação, tive muitas dúvidas e
5		dificuldades para entender como tudo funcionava e me senti muito inseguro. Recebi ajuda de outros alunos, na maioria
6		negros que tinham uma trajetória parecida com a minha. Portanto, acredito que quanto maior a interação, espaço e
7		ajuda ao estudante, as possibilidades de ter a formação, além de superar os obstáculos que a cor e origem nos impõe
8		na entrada, permanência e conclusão, melhora de forma significativa.
9		

A segunda questão busca compreender o ponto de vista dos entrevistados em relação à importância da Comissão de Heteroidentificação no processo de seleção dos alunos. Nos últimos anos, essa comissão passou a tomar medidas mais rígidas, em relação ao processo de avaliação dos aprovados por meio das cotas raciais. Tal rigidez é fruto de uma série de fraudes que vêm ocorrendo no processo, por parte de pessoas brancas que se passam por negras para ingressarem no ensino público através das cotas (Maciel et al., 2019; Nunes, 2021; Salvador et al., 2021). Neste tópico, S2 (discente de Engenharia Civil) frisou sobre a sua experiência durante o processo de avaliação, quando passou no vestibular. Entre as linhas 3 e 4 é possível identificar uma ação complicadora, uma vez que S2 passa a contextualizar o fato, de acordo com o que aconteceu no momento da sua avaliação.

1	S2	Acredito que é uma boa iniciativa para fiscalização dos pretendentes a ingressarem nas universidades públicas, uma
2		vez que se declararam como cotistas. Ao entrar em uma universidade pública, minha experiência foi tranquila. A forma
3		como avaliaram a condição de cotista foi bem avaliada, porém, atualmente não sei se a forma como abordam essa
4		fiscalização é a mais adequada, mas tem uma atuação bem direta, baseado na minha experiência ao ingressar em
5		uma universidade pública.

Ainda nesse mesmo tópico, o entrevistado S1 expôs em sua fala aspectos interessantes relacionados à temática das cotas. Isso porque, além de responder à pergunta, ele buscou fazer colocações em relação ao perfil de grande parte dos estudantes que hoje têm direito às cotas. Nessa entrevista, identificou-se o que Labov (1972) caracteriza como uma “avaliação”, o que ocorre quando há uma relevância comunicativa por parte do sujeito.

1	S1	Ainda existem desigualdades no ensino superior, porém a política de ações afirmativas possibilitou o surgimento de um cenário mais igualitário. Por exemplo, alunos com notas inferiores e negros estão sendo contemplados pelas cotas, ao contrário dos demais alunos que entram com notas altas, porém sempre estudaram em escolas particulares etc. Logo, os alunos que tiveram uma educação básica de qualidade tendem a ingressar nas universidades públicas, ao contrário dos de classes sociais mais baixas. As políticas de ações afirmativas possibilitaram a entrada do estudante negro que não apresentou necessariamente uma nota alta, porém, pelo fato de ser negro e de classe popular, esse indivíduo tende a alcançar seu espaço dentro da universidade pública. A função da comissão é muito importante, principalmente para evitar fraudes em relação à ocupação das vagas destinadas às pessoas negras, pois existem muitas pessoas de má fé que tentam burlar o processo.
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Nas linhas 2-5, S1 destaca também uma ação complicadora (Labov, 1972), quando traz à tona uma questão relevante que diz respeito à inclusão de alunos negros, independentemente de suas notas. Assim, rompe-se o discurso da meritocracia em um país desigual (Souza, 2003). Como mencionado anteriormente neste estudo, historicamente, a população negra no Brasil sempre ocupou espaços subalternos (Delgado & Stefancic, 2011), estando à margem da sociedade e distante de determinados bens e serviços restritos a uma população branca e dominante. Gonzalez (1984) chama a atenção para a estigmatização criada em torno da população negra, gerada por um mascaramento da discriminação racial, que ocasionou a reprodução de discursos ideológicos voltados para a domesticação dessa população. Tal discurso ideológico remete a uma naturalização do lugar social que o negro deve ocupar na sociedade e, esse mesmo discurso, sustenta a posição estancada da população branca como a dominante, perpetuando a colonialidade do ser e do saber sobre os povos oprimidos e estigmatizados (Gonzalez, 1984, 1988; Quijano, 2005).

A partir desse ponto, voltando à fala de S1, nas linhas 6-10, o estudante destaca um fator importante, que é o fato de as políticas de cotas raciais e ações afirmativas proporcionarem à população negra a inserção nas universidades públicas, mesmo que os cotistas não tenham tido notas tão altas para esse ingresso. Essa colocação é importante e necessita de destaque, ao considerarmos que grande parte da população negra estuda em escolas públicas, geralmente em áreas periféricas das metrópoles urbanas. Ao contrário da maioria que presta os exames, essa população não tem acesso a um ensino de qualidade ou a cursinhos preparatórios, com materiais didáticos, que permitam a esses jovens e adultos terem notas altas o suficiente para estudarem em uma universidade pública. Esta situação decorre do racismo estrutural e este sistema começa a ser defrontado com a entrada de estudantes negros em campo dominado pela supremacia branca e que paulatinamente vai transformando as relações raciais e de poder na sociedade brasileira.

A pergunta três do roteiro tem como ponto de partida avaliar se os entrevistados tiveram ou passaram por *algum tipo de preconceito* durante a graduação, pelo fato de serem alunos negros e cotistas. Abaixo destacamos a fala de S3:

1	S3	Sim. Apontar as situações em que a cor e sua origem interferem no processo de formação na universidade não é fácil. Mas senti resistência de alguns professores por conta da minha formação anterior como por exemplo: falta do domínio de línguas estrangeiras, falta de recursos financeiros para aquisição de algum material, intercâmbio para estudo e até festivais. As questões que envolvem cor e origem não são colocadas de forma explícita, talvez para não criar algum tipo de escândalo, mas percebi que a cor da pele cria barreiras na universidade. Também tive situações com colegas em que a minha cor e origem serviram para deboches e xingamentos.
2		
3		
4		
5		
6		
7		

A narrativa de S3 sobre os preconceitos vivenciados durante a graduação remete ao que Almeida (2020) designa como racismo institucional, algo que é muitas vezes velado. Trata-se dos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições que concedem privilégios a determinados grupos, de acordo com a raça. Assim, tais instituições criam normas, regulamentos e padrões que estabelecem as práticas dos sujeitos dentro desses espaços, moldando seus comportamentos, seus modos de pensar, suas concepções e preferências (Almeida, 2020). Pode-se identificar, na narrativa de S3, uma ação complicadora (Labov, 1972), no sentido que esse sujeito vivenciou a problemática de ser estudante negro em uma universidade elitizada, apesar de ser pública.

Ao contrário da experiência vivenciada por S3, o entrevistado S4 (graduado em Ciência do Estado) afirma não ter sofrido racismo diretamente, porém presenciou cenas de preconceito contra estudantes negros e de classe popular, durante sua graduação. S4: “Não. Apesar de existir preconceito no ambiente universitário, e ter presenciado episódios do tipo, julgo não ter vivido nenhum episódio de resistência ou preconceito pessoalmente”.



A última questão busca compreender o olhar desses estudantes na questão, se esta participação é proporcional à distribuição populacional nas diferentes redes, espaços e cursos, apesar da existência das políticas de ações afirmativas. Como se trata de um olhar mais crítico e de vivência, vamos iniciar a análise pelas narrativas de S3 e S4, pois ambos já tinham se formado, enquanto S1 e S2 estavam iniciando a graduação e criando suas primeiras percepções acerca desse contexto.

1	S3	As políticas de ações afirmativas, eu as vejo como importantes e acredito que já ajudou muitos estudantes negros nas universidades públicas. Ela, talvez, precisa ser aperfeiçoada e ter mais recursos para chegar até às escolas públicas, principalmente nas periferias e incentivar os estudantes a buscarem uma formação superior, além disso, mostrar o trabalho que fazem as ações afirmativas. A ocupação de vagas nas universidades no Brasil reflete os baixos investimentos na educação dos estudantes das escolas públicas, onde estão a maioria dos estudantes negros, e a também falta de políticas públicas de incentivo à formação superior. Penso que tudo é proposital e historicamente comprovado os privilégios que a população branca sempre teve sobre os negros. Isso precisa ser superado com um trabalho contínuo de inclusão de todos nas universidades. Outros pontos são importantes como a pós-graduação e a inserção dos estudantes no mundo do trabalho que as ações afirmativas devem atuar. Depois da graduação, ainda há resistências que prejudicam e que precisam ser discutidas e superadas. A inserção de estudantes negros na universidade, assim, como a permanência e conclusão precisam ser incentivadas cada vez mais como forma de correção dessa distorção educacional no Brasil.
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

Entre as linhas 2-4 é possível constatar uma ação complicadora (Labov, 1972), onde S3 enfatiza sobre a importância do aperfeiçoamento dos moldes das políticas de ações afirmativas, no sentido da promoção de ações destinadas às bases, ou seja, propiciar que informações acerca das políticas de bolsa estudantil, cotas raciais e outras sejam levadas ao conhecimento dos alunos, que se encontram inseridos nas escolas públicas. Assim, pode-se levar em consideração que a ausência desse público nas universidades diz respeito à falta de acesso à informação por parte desses atores.

Nas linhas 5-14, S3 elabora o que Labov (1972) chama de “avaliação”. Isso porque, ao dar seguimento em sua narrativa sobre a falta de acesso à informação, S3 argumenta que do seu ponto de vista a falta de incentivo e investimento nas bases escolares, localizadas em áreas periféricas, é algo proposital por parte do Estado, no sentido de manter e perpetuar um padrão elitizado dentro dos espaços das universidades. Logo, é possível constatar que as instituições contribuem para a hegemonia de determinados grupos, mantendo seus interesses políticos, sociais e econômicos, criando padrões e condutas que são naturalizados pela sociedade (Almeida, 2020; Silva et al., 2021).

O estudante S4 promove em sua narrativa uma avaliação (Labov, 1972), com destaque inicialmente nas linhas 2-3, quando diz que as políticas de ações afirmativas foram uma revolução na universidade pública, ao incluir pessoas negras no âmbito das UFs.

1	S4	De fato, há predominância ainda de pessoas brancas e de classes sociais mais elevadas nas universidades públicas. Contudo, é inegável que as ações afirmativas promoveram uma grande revolução na universidade, no que diz respeito à inclusão. A mudança no perfil universitário se dará ao longo dos anos, tendo em vista que a existência da ação afirmativa não garante a permanência do jovem negro no ambiente acadêmico, que ainda continua elitista e excludente. E por razões econômicas, muitas vezes esse jovem negro se vê obrigado a largar os estudos para trabalhar. Portanto, compreendo que há uma modificação positiva no contexto social, face à inclusão, contudo, é uma mudança paulatina e às vezes bastante tímida, mas real e de bons frutos.
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

S4 avalia, também, que a mudança efetiva no perfil dos universitários irá ocorrer de forma processual, uma vez que as ações afirmativas não servem como garantia da permanência desses alunos nas universidades, levando-se em consideração que boa parte desses sujeitos são de classe popular e muitos deixam de estudar para poder trabalhar e garantir formas primárias de sobrevivência, passando os estudos a serem uma prioridade secundária. Esses achados apontam congruência com Cordeiro (2021) e Cordeiro et al. (2021).

A parte semifinal é a fase resultado e as narrativas dos estudantes demonstram que as ações afirmativas são um avanço positivo na realidade das universidades públicas. Ao Estado cabe garantir uma maior abrangência dessas políticas e ações que fomentem a expansão de informações acerca desses direitos, de tal forma que elas cheguem a quem realmente necessita usufruir dessas políticas. As políticas afirmativas devem ser valorizadas como mecanismo de redução da desigualdade racial e social no Brasil e foram estabelecidas para mitigar os prejuízos sofridos pela população negra. Entretanto, ainda que aconteça a inserção de negros nas UFs, existem muitos caminhos a serem trilhados, uma vez que esse público ainda é minoria nesses espaços.

Por fim, como coda em termos conceituais, destacamos que o racismo e a exclusão social são fatores determinantes para condicionar o negro a essa posição de subalternização e exclusão em determinados espaços e

a interação social entre os estudantes negros (Almeida, 2020; Cordeiro et al., 2021; Gonzalez, 1988, 2018). Desse modo, as políticas públicas, dentre elas as ações afirmativas, são instrumentos essenciais para a superação desse cenário, mesmo atuando como uma forma compensatória de valorização dos negros e das demais camadas excluídas da sociedade (Moehlecke, 2002), favorecendo a justiça racial, propósito social da Teoria Crítica Racial.

### Considerações Finais

O objetivo deste estudo é compreender como os estudantes negros cotistas percebem a importância das ações afirmativas e da Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial em uma universidade pública. As narrativas dos entrevistados permitiram identificar diferentes pontos de vista em relação à aplicabilidade das políticas de cotas nas universidades federais, bem como no processo de avaliação das bancas de heteroidentificação. Pode-se constatar que houve de fato um aumento considerável de estudantes negros no âmbito das universidades públicas, principalmente ocupando cadeiras em cursos elitizados, que, historicamente, eram compostos por uma maioria de pessoas brancas. Sobre a atuação da banca de heteroidentificação, os estudantes chamaram a atenção para a importância desse mecanismo como forma de superar as fraudes no processo de seleção dos alunos cotistas, tanto que, de acordo com o relato dos estudantes, o processo de avaliação era extremamente rígido e bem avaliado.

Outro ponto enfatizado pelos estudantes, que participaram das entrevistas, foi sobre a importância de se ampliar os debates sobre a existência das cotas e ações afirmativas, em diferentes espaços, principalmente na educação básica; no intuito de instigar e levar ao conhecimento dos alunos as diversas possibilidades de inserção no ensino superior. Os olhares dos discentes e do graduado em Música enfatizam sobre ação e atuação da Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial na UFMG, evitando que as fraudes aconteçam e fazendo cumprir a Lei de Reserva de Cotas, que é sua atribuição institucional.

As políticas afirmativas compõem uma política de enfrentamento de injustiças à população negra desde a escravidão e após abolição, quando os escravos livres não tiveram um projeto estatal para absorção da mão de obra e renda, habitação, cuidados de saúde e educacional, tornando-os marginalizados na sociedade brasileira para a contínua exploração, já que a necessidade em sobreviver os forçavam a aceitar qualquer atividade, garantindo assim o *status quo* da população branca. Esta falta de planejamento com os negros libertos fundamenta o racismo estrutural e institucional na tessitura societal e sobre a ideologia da democracia racial de que todos têm iguais condições de oportunidades no Brasil.

Para desmistificar esta democracia racial, o Movimento Negro vem lutando durante anos para combater o racismo e por políticas igualitárias, como a política afirmativa, que é uma política pública de justiça distributiva, que possibilita aos negros a inserção no ensino superior em universidades e institutos federais, antes reduto dos brancos, como apresentado por este estudo. No entanto, e mesmo com tanta luta, não significa a inexistência de conflitos com a sociedade branca, que tenta burlar a lei com fraudes, sendo necessária a ação fundamental da Comissão de Heteroidentificação étnico-racial no fazer justiça racial e social. Salienta-se, então, que a lei abrange as pessoas com deficiência e em situação de vulnerabilidade social.

Como contribuições, tem-se as narrativas dos estudantes que reforçam a importância das políticas afirmativas como mecanismo para reduzir a desigualdade racial e social no Brasil e mitigar os prejuízos sofridos pela população negra. Esta lei precisa ser prorrogada e tem demonstrado ser altamente eficiente, pois depois da sua implementação pode se observar mudanças nestas instituições com a diversidade demográfica em diversos cursos seja na graduação e pós-graduação e reduz a disparidade educacional entre raça e classe social e inclui os discriminados na sociedade. As políticas afirmativas vêm transparecer que a falta de uma democracia racial e social no Brasil inviabiliza um discurso meritocrático.

As implicações perpassam pelo debate sobre a temática e devem ser estendidos para todos os campos do conhecimento e áreas da Administração, por meio da diversidade. Assim sendo, é preciso estimular a discussão com maior profundidade, principalmente nos guetos de dominação branca. O texto, então, reforça a importância de ações democráticas para mitigar todo prejuízo sofrido pela população negra decorrente da política escravocrata até na contemporaneidade, e uma educação antirracista desde o ensino fundamental ao superior, além de estender essa discussão para toda esfera da sociedade.

Para futuras pesquisas, sugerem-se estudos quantitativos, demonstrando o avanço da Lei de Reserva de Cotas nas universidades estaduais, públicas e institutos federais desde 2012 até os dias atuais, e os números de casos de evasão e fraudes ocorridos. Nas pesquisas qualitativas busca-se aprofundamento dos desafios e barreiras sofridos por pessoas negras. Compreende-se, então, que mesmo em um campo que “começa a ter cor”, ainda encontram-se situações excludentes que atrapalham as forças desses “guerreiros” e “guerreiras”.

### Referências

Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?*. Letramento.

- Almeida, S. L. (2020). *Racismo Estrutural* (1a ed.). Ed. Jandaíra. (Coleção Feminismo Plurais).
- Bastos, L. C., & Biar, L. A. (2015). Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.*, 31(spe), 97-126. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>
- Batista, W., & Almeida, S. (2021). Teoria crítica racial e do direito: Aspectos da condição do negro nos Estados Unidos da América. *Revista Quaestio Iuris*, 14(3), 1527-1551. <https://doi.org/10.12957/rqi.2021.50656>
- Bell, D. A. (1995). Who is afraid of critical race theory?. *Law Review*, 1995(4), 893-910.
- Conceição, I. A. (2017). Justiça racial e teoria crítica racial no Brasil. In D. Auad, & B. B. C. Oliveira (Orgs), *Direitos humanos, democracia e justiça social: Uma homenagem a professora Eunice Prudente da militância à academia* (pp.167-204). Letras Jurídicas.
- Cordeiro, M. J. J. A., Cordeiro, A. L. A., & Muller, M. L. R. (2016). A permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). *Revista da Faculdade de Educação*, 25(1), 131-153. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3945>
- Cordeiro, M. J. J. A. (2021). Cotas para negros e indígenas na UEMS: Processo histórico e político da criação aos dias atuais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 13(38), 443-467. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v13.n.38.p443-467>
- Cordeiro, A. L. A., Oliveira, J. M., & Reis, M. C. (2021). O legado das ações afirmativas – trajetórias de (re) existências negras. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 13(Ed. Especial), 4-8. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1301>
- Crenshaw, K., Golanda, N., Peller, G., & Thomas, K. (1995). *Critical race theory: The key writings that formed the movement*. The New Press.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2011). *Critical Race Theory: An introduction*. University Press.
- Ferreira, G., & Queiroz, M. (2018). A trajetória da Teoria Crítica da Raça: História, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. *Teoria Jurídica Contemporânea*, 3(1), 201-229. <https://doi.org/10.21875/tjc.v3i1.18291>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e Grupais. In Gaskell, G., & Bauer, M. (Eds.), *Pesquisa qualitativas com texto, imagem e som: Um manual prático* (2a ed., pp. 64-89). Vozes.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 33(120), 727-744. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 223-244. <http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/2021/12/20/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira/>
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93), 69-82. <https://www.marxists.org/portugues/gonzalez/1988/06/90.pdf>
- Gonzalez, L. (2018). *Lélia Gonzalez: Primavera para as rosas negras*. UCPA Editora.
- Gurgel, L. L., & Colaço, V. F. R. (2020). Sistema de cotas para entrada no Ensino Superior: Perspectivas de jovens negros de Fortaleza. *Psico*, 51(1), 1-13. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.1.29823>
- Harrison, D. A., Price, K. H., & Bell, M. P. (1998). Beyond relational demography: Time and the effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, 41(1), 96-107. <https://doi.org/10.2307/256901>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Desigualdade Social por Cor ou Raça no Brasil*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Brasília: IBGE, 2018, Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em 03 dez 2021.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer, & G. Gaskell. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lei nº 12.288, de 20 julho de 2010. (2010, 20 de julho). Institui o Estatuto da Igualdade Racial; Altera as Leis nº 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. Presidência da República. [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).
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm).
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (2016, 28 de dezembro). 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. Presidência da República. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/417320813/lei-13409-16>.
- Liu, H. (2017). Undoing whiteness: The Dao of anti-racist diversity practice. *Gender, Work and Organization*, 24(5), 457–471. <https://doi.org/10.1111/gwao.12142>
- Maciel, C. E., Teixeira, S. F., & Santos, L. (2019). Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: Uma história em construção. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 78-93. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.n.29.p78-93>
- Marques, J. S., Jr. (2021). Racismo no Brasil e racismo à brasileira: Traços originários. *O Social em Questão*, 24(50), 63-82. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.52260>
- Mello, L., & Santos, E. G. (2021). A revisão da Lei 12.711/2012: Ações afirmativas em disputa no Congresso Nacional. *Revista de Políticas Públicas*, 25(2), 530-546. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v25n2p530-546>
- Miranda, L. D. (2021). Do movimento negro à escola pública: Como as ações afirmativas foram pensadas pelos parlamentares do Congresso Nacional. *O Social em Questão*, 24(50), 83-106. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.52266>
- Moehlecke, S. (2000). Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 197-217.
- Munanga, K. (2004). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, 18(50), 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>
- Muylaert, C. J., Paula, L., Bertolassi, T., & Faria, A., Neto. (2014). Entrevistas narrativas: Um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(spe2), 184-189. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Nascimento, A. (1978). *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Paz e Terra.
- Nkomo, S. M., & Al Ariss, A. (2014). The historical origins of ethnic (white) privilege in US organizations. *Journal of Managerial Psychology*, 29(4), 389-404. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2012-0178>
- Nunes, G. H. L. (2019). Comissão de heteroidentificação da universidade federal de pelotas: Um enfoque sobre as ações afirmativas em curso na região sul, Rio Grande do Sul. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11(29), 159-173. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.n.29.p159-173>
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Do color blindness and multiculturalism remedy or



- foster discrimination and racism?. *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200-206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>
- Projeto de Lei nº 14, de 30 de agosto de 2007. (2007, 30 de agosto). Introduz modificações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o acesso a instituições públicas de ensino superior. Câmara dos Deputados. [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=497932](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=497932).
- Projeto de Lei nº 4.373, de 2020. (2020, 27 de agosto). Altera o § 3º art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e insere o art. 2º A à Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, tipificando como crime de racismo a injúria racial. Senado Federal. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/144385>
- Projeto de Lei nº 3.422, de 16 de dezembro de 2021 (2021, 16 de dezembro). Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas e outras providências. Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2301467>
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Org.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Perspectivas Latinoamericanas.
- Resolução nº 106, de 3 de dezembro de 2021. (2021, 3 de dezembro). Aprova o regulamento dos procedimentos para preenchimento das vagas reservadas para indígenas e de heteroidentificação complementar à autodeclaração de pessoas negras. Ministério da Educação. <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-106-de-3-de-novembro-de-2021.pdf>
- Rey, F. L. G. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. Pioneira Tomson.
- Salvador, A. C., Silva, A. P. P., & Santos, J. F. A. (2021). Antirracismo, ações afirmativas e pré-vestibulares populares. *O Social em Questão*, 24(50), 1-10. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.52236>
- Santos, A. P. (2012). Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: Dos ecos da Durban à lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, 12(2), 289-317. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445>
- Santos, S. A. (2021). Mapa das comissões de heteroidentificação étnico-racial das universidades federais brasileiras. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 13(36), 365-415. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v13.n.36.p365-415>
- Schwarcz, L. M. (2012). *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira* (1a ed.). Claro Enigma.
- Silva, C. B. R. (2018). Movimento negro e as lutas contra o racismo. *Revista Educação Pública*, 27(65/2), 613-634. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/2.6886>.
- Silva, K., & Ferrari, A. (2021). Educação antirracista é possível? Trajetória de professoras negras cotistas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 13(Ed. Especial), 12-137. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v13.c2.p112-137>
- Silva, A. L. V., Santos, M. E. P., Daltro, E. F. M. A., & Fadigas, S. B. M. (2021). Raça, classe e cidadania no Brasil: Refletindo a defesa das políticas afirmativas como instrumento de consolidação dos direitos do povo preto. *Revista Gestão & Planejamento*, 22(1), 427-442. <https://dx.doi.org/10.53706/gep.v.22.7010>
- Souza, J. (2003). *A construção social da subcidadania: Para uma sociologia política da modernidade periférica*. Editora UFMG.
- Universidade Federal de Minas Gerais (n.d.). *Reserva de vagas*. Recuperado em 10 de fevereiro de 2022, de <https://ufmg.br/vida-academica/acoes-afirmativas/reserva-de-vagas>

**Como citar:**

Carolino, A. R., Ferreira, C. A. A., & Teodósio, A. dos S. de S. (2023). Políticas afirmativas: acesso ao ensino superior por estudantes negros no Brasil. *Revista Ciências Administrativas*, 29, 1-14. <http://doi.org/10.5020/2318-0722.2023.29.e13692>

---

**Endereço para correspondência:**

Amanda Ribeiro Carolino  
E-mail: [profa.amanda.ribeiro@gmail.com](mailto:profa.amanda.ribeiro@gmail.com)

Cláudia Aparecida Avelar Ferreira  
E-mail: [claudiahgv@gmail.com](mailto:claudiahgv@gmail.com)

Armindo dos Santos de Sousa Teodósio  
E-mail: [armindo.teodosio@gmail.com](mailto:armindo.teodosio@gmail.com)



**Submetido em:** 22/04/2022  
**Revisado em:** 10/08/2022  
**Aprovado em:** 19/01/2023