

IGUALDADE RACIAL

POLÍTICAS SOCIAIS: acompanhamento e análise



Governo Federal

Ministério da Economia

Ministro Paulo Guedes

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente

Erik Alencar de Figueiredo

Diretor de Desenvolvimento Institucional

André Sampaio Zuvanov

Diretor de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia

Flávio Lyrio Carneiro

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

Marco Antônio Freitas de Hollanda Cavalcanti

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Nilo Luiz Saccaro Junior

Diretor de Estudos e Políticas Setoriais, de Inovação, Regulação e Infraestrutura

João Maria de Oliveira

Diretor de Estudos e Políticas Sociais

Herton Ellery Araújo

Diretor de Estudos Internacionais

Paulo de Andrade Jacinto

Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação (substituto)

João Cláudio Garcia Rodrigues Lima

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

POLÍTICAS SOCIAIS acompanhamento e análise

Diretoria de Estudos e Políticas Sociais

Conselho Editorial

Alexandre Arbex Valadares (editor)

Eduardo Luiz Zen

Helder Rogério Sant'ana Ferreira

José Aparecido Carlos Ribeiro

Luana Simões Pinheiro (editora)

Luciana Mendes Santos Servo

Marcelo Galiza Pereira de Souza

Rodrigo Pucci de Sá e Benevides

Sandro Pereira Silva

Colaboradores

Igualdade Racial	Fernanda Lira Goes
	Francisco Moraes da C. Marques
	Angelica Kely de Abreu
	Daniilo Sales do Nascimento França

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério da Economia.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

IGUALDADE RACIAL¹

1 APRESENTAÇÃO

Em 22 de abril de 2022, o Ministério da Saúde celebrou o fim da situação de emergência de saúde pública decorrente da pandemia causada pela covid-19. O término das medidas extraordinárias de prevenção, controle e contenção do novo coronavírus ocorreria, efetivamente, 31 dias depois, em 23 de maio. Nessa data, entraria em vigor a Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022, encerrando o período de emergência iniciado em 3 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2022b). Ao longo de quase 28 meses, o Brasil registrou mais de 32 milhões de casos da doença, dos quais 683 mil resultaram em óbito, segundo dados do governo federal e do sistema de dados da Organização das Nações Unidas (ONU).²

O novo coronavírus, como desde o começo da pandemia foi possível perceber, propaga-se desproporcionalmente mais em determinados territórios e classes sociais. Os idosos e a população com certas doenças pré-existentes, sem dúvida, invariavelmente, encontram-se nos grupos de maior risco de vir a óbito. No entanto, a idade avançada e o conjunto de potenciais comorbidades se associam a diversos outros fatores capazes de agravar ou atenuar a ameaça de infecção e seus efeitos, tais como a possibilidade de a pessoa se isolar, seu acesso aos serviços de saúde e os meios de que dispõe para adquirir equipamentos e produtos de proteção ao vírus – máscaras e álcool em gel, por exemplo.

Em resumo, embora sejam sempre especialmente críticos para alguns grupos em particular, o perigo de adoecer e as consequências da doença variam, também, em função das condições socioeconômicas dos indivíduos e de seus familiares, independentemente de sua idade e do acometimento por outras enfermidades. Não sem surpresa, portanto, dadas as acentuadas desigualdades que definem estruturalmente a sociedade brasileira, essencialmente aquelas associadas a classe, raça e gênero, notam-se, há mais de dois anos, o maior contágio e a maior letalidade devido ao Sars-COV-2 entre os trabalhadores negros e as trabalhadoras negras.

1. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/bps29/igualdaderacial>

2. Disponível em: <<https://bit.ly/3eevhPE>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

O impacto desigual da pandemia sobre os diferentes segmentos populacionais se expressa de maneira explícita nas circunstâncias que envolvem o primeiro óbito devido à covid-19 no estado do Rio de Janeiro. Em 19 de março de 2020, quando as vítimas fatais da doença ainda não somavam uma dezena, o país tomou conhecimento da morte de uma mulher negra, de 63 anos, trabalhadora doméstica, que, ao que tudo indica, contraiu o vírus de sua patroa, então recém-chegada de viagem à Europa e em tratamento para recuperar sua saúde. O drama, de trágico desfecho, vivido por Cleonice Gonçalves, moradora de Miguel Pereira, a 120 km do Leblon, onde trabalhava, dá concretude aos dados reunidos e analisados por inúmeras pesquisadoras e pesquisadores desde os meses iniciais da crise sanitária.³

Ainda em julho de 2020, o Instituto Pólis mostrou as disparidades entre negros e brancos em termos de óbitos causados pelo novo coronavírus no município de São Paulo (Nisida e Cavalcante, 2020). A taxa de mortalidade padronizada, método utilizado por epidemiologistas para comparar os efeitos de determinado fenômeno em segmentos populacionais distintos, é significativamente mais alta para homens e mulheres negras se contrapostos a seus pares brancos. As discrepâncias identificadas se revelam espacialmente também, traduzidas em bairros de maior e menor letalidade. Essas desigualdades, como é de se esperar, diferenciam, igualmente, as diversas ocupações no mercado de trabalho.

De acordo com outro estudo do Instituto Pólis sobre a capital paulista, as ocupações nas quais predominam a mão de obra de pessoas negras registram, via de regra, quantidade de óbitos desproporcionalmente maiores, em contraste com as demais (Klintowitz *et al.*, 2021). A situação se repete quando a análise é ampliada para todo o estado de São Paulo, como o fazem Marinho *et al.* (2021), trabalhando com óbitos esperados e observados. As pesquisas têm se multiplicado e chegado aos mesmos resultados quando se debruçam sobre outros territórios, como Fortaleza (Sanhueza-Sanzana *et al.*, 2021) e Recife (Bitoun *et al.*, 2020).⁴

As consequências da pandemia, no entanto, não se restringem aos efeitos diretos sobre a saúde humana. As medidas extraordinárias de prevenção, controle e contenção do Sars-COV-2, adotadas pelos diferentes níveis de governo, implicaram perda de trabalho e renda para amplo contingente da população. Além disso, diversos serviços públicos e

3. De acordo com o Sistema de Informação de Vigilância Epidemiológica da Gripe (Sivep), houve revisão de casos, na qual se identificou a primeira morte em 12 de março, entretanto o óbito de 16 de março ficou amplamente registrado no senso comum como primeiro.

4. Oliveira *et al.* (2020) apresentam os números, para negros – pretos e pardos – e brancos, referentes a internações e óbitos devido à covid-19, divulgados nos boletins epidemiológicos do Ministério da Saúde entre 11 de abril e 25 de maio de 2020. Os dados mostram o avanço mais acelerado da doença entre a população negra, depois do começo de sua pandemia inicialmente mais concentrado na população branca. O estudo indica, ainda, a existência de desigualdade significativa no acesso aos serviços de saúde entre negros, com menores chances de obter assistência hospitalar, e brancos. Em que pese o esforço de análise, as próprias autoras apontam a dificuldade de se construir diagnósticos nacionais precisos, de recorte racial, dado o grande percentual de marcação “ignorada” no quesito raça/cor dos instrumentos oficiais de coleta de informações.

privados deixaram de ser prestados ou passaram à modalidade remota de atendimento, como as instituições de ensino. Aqui, novamente, as desigualdades estruturais do país e suas interseções fazem os impactos da crise sanitária pesar consideravelmente mais sobre os ombros dos trabalhadores e das trabalhadoras negros e negras, conforme exposto na atual edição deste boletim, no capítulo *Igualdade de gênero* (Tokarski *et al.*, 2022), e em sua edição anterior, nos capítulos *Igualdade de gênero* (Tokarski *et al.*, 2021) e *Igualdade racial* (Abreu *et al.*, 2021).

Diante da necessidade de desenvolver uma análise sobre pelo menos uma das questões relacionadas à pandemia de covid-19 e compreendendo a impossibilidade de abordar amplamente a totalidade, optamos por direcionar nosso foco nos fatores educacionais. Especialmente, nas desigualdades educacionais diretamente excludentes à população negra que permaneceram ou mesmo se acentuaram nestes últimos dois anos.

Este capítulo do *Boletim de Política Social número 29*, à parte desta apresentação, divide-se em três seções. Na próxima, serão abordados os efeitos desiguais da pandemia sobre os estudantes negros e brancos da educação básica. Como diversos estudiosos apontam, ao contrário de reduzir as desigualdades entre estudantes negros e brancos, as escolas, não raramente, as têm reproduzido (Paixão, Rossetto e Carvano, 2011; Soares e Alves, 2003; Alves, Ortigão e Franco, 2007; Alves e Ferrão, 2019; Moreira-Primo e França, 2020). As primeiras análises produzidas com dados relativos ao biênio 2020-2021 indicam que a suspensão das aulas presenciais por longos períodos agravou tal situação. O tema, portanto, se impõe pela sua importância e gravidade.

As desigualdades na educação também são o foco da terceira seção. Nesse caso, as atenções se voltam ao ensino superior e, mais especificamente, à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece cotas, entre as quais aquelas de recorte racial, para o ingresso nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior (Ifes). A marca de dez anos de vigência, a se alcançar no segundo semestre de 2022, enseja, como inscrito na própria legislação, a sua avaliação e eventual revisão. Mais do que isso, a lei atribui a tarefa de avaliar a política de cotas nomeadamente ao Ministério da Educação (MEC), a quem cabe a centralidade do processo, ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e à Fundação Nacional do Índio (Funai). Considerando a relevância crucial da política para a democratização da educação e a função de avaliação delegada clara e expressamente ao governo federal, julga-se fundamental analisar o desempenho dos três órgãos do Poder Executivo – MEC, MMFDH e Funai – no cumprimento de seu dever. Ademais, na terceira seção, é analisada a discussão que ocorre atualmente no Congresso Nacional acerca da Lei nº 12.711/2012.

Por fim, a quarta e última seção destina-se às considerações finais e a algumas recomendações de aprimoramento que venham a contribuir para a discussão sobre a revisão da política de cotas nas Ifes.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA: ACENTUAÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE ESTUDANTES NEGROS E BRANCOS

Antes da exposição e reflexão sobre os efeitos da pandemia, faz-se necessário examinar, ainda que com a brevidade que o escopo deste texto exige, como e por que a educação básica tem sido incapaz de combater, de forma eficaz, a desigualdade entre estudantes negros e brancos.

O racismo contra negros no Brasil não é um resquício do passado escravagista do país que tende a desaparecer com o tempo, como por inércia; não é algo anormal que destoa das lógicas que organizam a sociedade hoje. O racismo, entre nós, é estrutural. Permeia todas as relações sociais, orienta o funcionamento cotidiano das instituições, hierarquiza os indivíduos, impõe desvantagens e confere privilégios aos cidadãos de acordo com suas características etnoraciais (Almeida, 2019). Seu caráter estrutural é evidente, manifestando-se nas mais diversas instituições, definindo os mais diferentes fenômenos sociais, como se observa, por exemplo, na ocupação dos cargos de alto escalão do Estado, nos quais predominam, largamente, pessoas brancas (Silva e Lopez, 2021), no perfil das vítimas de violência policial, caracterizado de maneira marcadamente desproporcional por jovens negros (Sinhoretto *et al.*, 2014; Cerqueira *et al.*, 2021), e no impacto direto de vítimas e sobreviventes a homicídios, particularmente contra crianças (Goes e Oliveira, 2021).

Dado o seu caráter estrutural, o racismo, combinado às dominações de classe e de gênero, define a ordem social. Combatê-lo de forma sistemática gera reações; considerá-lo tendente a se dissipar automaticamente o deixa intocado, perpetuando-se, como destaca Almeida (2019, p. 32):

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais (...). Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas (...). De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.

As escolas, como se verá a seguir, a exemplo das demais instituições, não estão livres de reproduzir em seu funcionamento *normal*, informado pelo racismo estrutural, os privilégios, conferidos aos brancos, e as desvantagens, impostas aos negros, que tão fortemente caracterizam a sociedade brasileira.

2.1 Educação básica no Brasil: maior acesso, melhor qualidade e manutenção da desigualdade racial

O monitoramento da execução do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fornece parâmetros de avaliação, acordados com a sociedade, sobre a situação das mais diferentes etapas e modalidades de ensino no país. De modo geral, o Brasil avança em velocidade aquém daquela necessária para atingir as metas estabelecidas.⁵ A meta 8, referente à supressão da desigualdade entre negros e não negros em termos de escolaridade média, não é exceção.⁶ Em 2014, a escolaridade média da população negra era 87,3% da escolaridade média da população não negra. Atualmente, essa proporção é de 90%, segundo dados de 2019.⁷ Considerando o ritmo da mudança visto até aqui, a meta muito provavelmente deixará de ser cumprida (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

De fato, a desigualdade entre negros e brancos destaca-se pela sua regularidade. A diferença entre a escolaridade média das duas populações é uma das várias maneiras de sua manifestação, a exemplo das discrepâncias observadas nas taxas de abandono e evasão, nas trajetórias escolares, marcadas ou não mais frequentemente pela reprovação, e no desempenho em testes de proficiência.⁸ Nas últimas décadas,

5. O Observatório do PNE, mantido pelo Todos pela Educação, reúne uma série de indicadores referentes ao PNE (disponível em: <<https://bit.ly/3bjqw66>>; acesso em: 27 abr. 2022). As seções referentes às metas do PNE, encontradas no portal mantido pelo MEC, não estiveram acessíveis durante a elaboração desta análise entre 28 de abril e 30 de junho de 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3PJz3ON>>.

6. A meta 8 do PNE tem os seguintes objetivos, como se lê no trecho transcrito da Lei nº 13.005/2014: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

7. Indicador informado em relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, calculado com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, realizada pelo IBGE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020).

8. Em 2019, o percentual de crianças e adolescentes negros, de 4 a 17 anos, fora da escola era de 18,3%, ao passo que a proporção de brancos, dessa mesma faixa etária, nessa mesma situação, era de 11,5%, conforme informações da PNAD, sistematizadas pelo Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão do Instituto Unibanco. Disponível em: <<https://bit.ly/3ORvkgR>>. O observatório reúne uma série de indicadores, com destaque para as desigualdades no ensino médio. Por exemplo, a taxa de abandono dos estudantes negros do ensino médio em 2020, segundo o Censo Escolar, foi de 6,0%, 2,4 pontos percentuais (p.p.) superior à de seus colegas brancos, que ficou em 3,6%. Por sua vez, a distorção idade-série – medida pelo percentual de estudantes com dois anos ou mais de atraso em relação à idade ideal de frequentar a etapa de ensino – no ensino médio era de 22,1% para os negros e de 11,2% para os brancos, também segundo o Censo Escolar 2020. O Censo Escolar 2020 mostra, igualmente, para essa mesma etapa de ensino, diferentes taxas de reprovação: 10,3% para os estudantes negros e 8,6% para os brancos. Sobre as desigualdades no aprendizado, o observatório apresenta indicadores, referentes ao ensino médio, com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019, cujos resultados dividem os estudantes em quatro níveis: insuficiente, básico, proficiente e avançado. Analisando-se os dois níveis mais altos, observa-se que, em matemática, 9,9% dos estudantes negros alcançaram o nível proficiente, e 1,2%, o avançado; em português, os números foram, respectivamente, 23,4% e 3,9%. Em relação aos estudantes brancos, em matemática, 17,3% alcançaram o nível proficiente, e 2,8%, o avançado; em português, os números foram, respectivamente, 33,6% e 7,9%.

o país ampliou o acesso à educação, de modo geral, e aumentou a qualidade do ensino, em que pesem movimentos de oscilações e a marcha demasiadamente lenta desse processo. Não obstante, a desigualdade entre negros e brancos seguiu, essencialmente, inalterada.

A permanência da desigualdade entre negros e brancos, em diferentes contextos, é captada em análises quantitativas de abrangência nacional, como o fazem Paixão, Rossetto e Carvano (2011) e Alves e Ferrão (2019), dedicados a medir a qualidade da educação em dois tempos distintos das duas últimas décadas. Usando dados do Saeb, Paixão, Rossetto e Carvano (2011) se debruçam sobre o intervalo de 1995 a 2005.⁹ Alves e Ferrão (2019), por sua vez, voltam-se ao período 2007-2017, utilizando informações da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Os resultados mostram duas conjunturas contrastantes, de piora nos indicadores de qualidade, entre 1995 e 2005, e de melhora, entre 2007 e 2017.¹⁰ Há, no entanto, algo comum a caracterizar os 22 anos do período 1995-2017: o aumento da desigualdade entre o desempenho de estudantes negros e brancos, alargando-se a distância entre as notas destes, maiores, em relação às notas daqueles. Dito de outro modo, em geral, a piora na qualidade da educação prejudica mais fortemente os estudantes negros, ao passo que a melhora, quando todos aumentam seu desempenho, beneficia mais os estudantes brancos.

As taxas de reprovação durante 2007-2017 apresentam esse mesmo padrão: decréscimo em geral, com menos estudantes reprovados, independentemente de sua raça/cor, e maior diferença entre as taxas médias de estudantes negros – com números mais altos – e brancos, embora ambas tenham diminuído ao longo do tempo (Alves e Ferrão, 2019).¹¹ Ainda sobre o risco de reprovação, vale mencionar o trabalho de Alves, Ortigão e Franco (2007), desenvolvido com dados do Saeb 2001 relativos aos estudantes das redes públicas das capitais brasileiras cursando a última série do ensino fundamental 2. Corroborando os achados das demais pesquisas, os autores confirmam o maior risco de reprovação de estudantes pardos e pretos, em ainda maior medida, se comparados a seus colegas brancos, mesmo ao

9. O Saeb aplica, a cada dois anos, a Prova Brasil, que tem como objetivo avaliar estudantes dos anos finais do ensino fundamental 1 e 2 e do ensino médio, por meio de provas padronizadas de matemática e português em todas as escolas públicas do país e, por amostragem de abrangência nacional, em parte das escolas da rede privada. Além disso, o Saeb coleta informações de infraestrutura e manutenção sobre as escolas, de formação, expectativas e salários sobre os professores e diretores e de características sociodemográficas sobre os estudantes e seus familiares. A época das pesquisas usadas para esta análise, o Saeb era aplicado de maneira amostral e não censitária em escolas públicas e privadas.

10. Paixão, Rossetto e Carvano (2011) destacam os importantes avanços alcançados pelo país nos anos 1990 na direção da universalização do sistema de ensino para a população entre 7 e 14 anos de idade e apontam a dissociação entre a qualidade do ensino e a massificação do acesso e da permanência. Como mencionado, Alves e Ferrão (2019), com recorte temporal posterior ao adotado por Paixão, Rossetto e Carvano (2011), mostram melhora nos indicadores de aprendizagem.

11. Nota-se que, em termos de reprovação, as desigualdades entre as regiões Nordeste e Sudeste se reduziram, bem como entre as escolas localizadas nas áreas rurais e aquelas localizadas nas áreas urbanas (Alves e Ferrão, 2019).

se isolar os efeitos de outras variáveis, relacionadas à trajetória escolar e aos aspectos culturais e socioeconômicos.¹²

A desigualdade entre estudantes negros e brancos se expressa também nas diferenças de qualidade das escolas que frequentam, medida em função da infraestrutura – segurança e condições de manutenção. Nesses termos, a superioridade das escolas particulares, nas quais a presença de estudantes brancos é desproporcionalmente maior, é patente. Mesmo quando se observam as unidades das redes públicas, verifica-se a desvantagem, ainda que menos acentuada, dos estudantes negros, matriculados desproporcionalmente mais em escolas de pior qualidade (Paixão, Rossetto e Carvano, 2011). O impacto da qualidade da escola sobre o aprendizado dos estudantes, como esperado, é significativo, como Soares e Alves (2003) mostram com dados do Saeb 2001.

Soares e Alves (2003) investigam também se a qualidade da escola tem efeitos diferentes sobre estudantes negros e brancos. Em linha com os resultados referentes à taxa de reprovação e ao desempenho no Saeb e na Prova Brasil, os autores identificam que a desigualdade entre estudantes negros e brancos aumenta em escolas de melhor qualidade, se comparada à situação de seus colegas de escolas de qualidade inferior. De modo semelhante, Alves, Ortigão e Franco (2007) notam a existência de fenômeno parecido em relação ao risco de reprovação de estudantes de estrato socioeconômico mais alto.

Os estudos discutidos aqui destacam vários aspectos da desigualdade entre estudantes negros e brancos, mas, com os dados disponíveis e a abordagem adotada, não são capazes de acessar e medir a causa das discrepâncias que colocam uns em condições mais favoráveis do que os outros: o racismo nas escolas e seus efeitos deletérios sobre os estudantes negros. Não obstante, há inúmeras pesquisas, no Brasil, voltadas justamente a esse propósito. Uma revisão competente e bastante ampla delas foi realizada por Moreira-Primo e França (2020), cobrindo o período 1999-2018.

Os diversos trabalhos, todos de caráter empírico, revisados por Moreira-Primo e França (2020) entram nas escolas e jogam luz sobre o racismo que, a exemplo do que ocorre na sociedade em geral, marca as relações entre os estudantes, uns com os outros, e entre os estudantes e os funcionários das instituições, seus professores e diretores. O racismo é naturalizado por meio dos recursos pedagógicos – como contações de histórias, atividades de recreação e uso de brinquedos –, muito frequentemente definidos pela valorização da branquitude e, conseqüentemente,

12. Com base no conceito de capital de Pierre Bourdieu e James S. Coleman, Alves, Ortigão e Franco (2007) constroem variáveis referentes a capital social, econômico e cultural usando o questionário do Saeb respondido pelos estudantes. Essas variáveis integram o modelo explicativo de risco de reprovação, definida pela ocorrência ou não de reprovação do estudante ao longo de sua trajetória escolar.

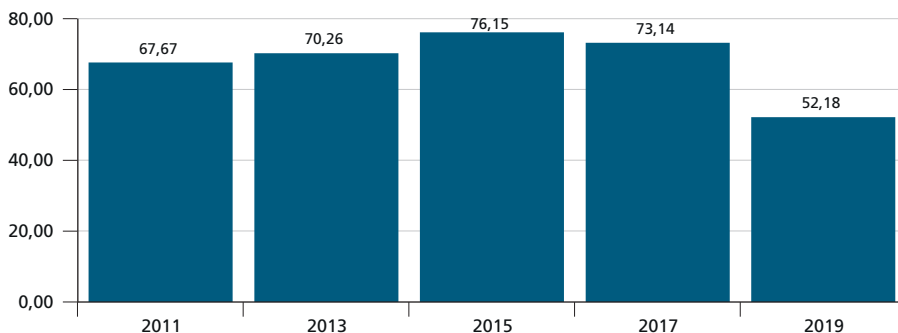
pelo reforço de estereótipos de comportamento e padrões de beleza, em que pesem os avanços registrados nos livros didáticos, na formação docente e nos currículos, principalmente a partir da aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que exige o ensino da história e da cultura da África e dos africanos e de seus descendentes (Oliva, 2009; Brasil, 2004; Brasil, 2009; Luigi, 2019).¹³

De igual modo, o racismo se faz presente nas manifestações de afeto, positivos e negativos, de professoras e professores dirigidas aos estudantes, bem como nas avaliações de desempenho escolar. Os efeitos sobre a construção da identidade das crianças negras – e brancas, obviamente, desde os seus primeiros anos de vida ensinadas a naturalizar seus privilégios – são evidentes. Não raramente, as escolas – seus professores e diretores – recusam-se a aceitar a existência do racismo na instituição, prendendo-se ao mito da democracia racial (Castro e Abramovay, 2006; Souza, 2017; França, 2017; Negreiros, Meijer e Araújo, 2016; Moreira-Primo e França, 2020).

GRÁFICO 1

Escolas públicas de educação básica em que houve projetos sobre relações étnico-raciais/racismo

(Em %)



Fonte: Avaliação... (2021).
Elaboração dos autores.

Ainda hoje, no entendimento de muitos brasileiros, denunciar o mito da democracia racial significa ir de encontro a certa etiqueta das relações etnoraciais do país, segundo a qual deve se evitar falar de racismo e, em especial, da negritude (Nogueira, 1998). Denunciar o mito da democracia racial leva ao desnudamento de injustiças e privilégios; leva, também, na medida em que deixa à mostra o racismo e suas consequências, a fortes reações em defesa do *status quo*. Nos últimos

13. A inclusão da história e da cultura da África e dos africanos e de seus descendentes nos currículos escolares esteve desde sempre presente na luta do movimento negro (Oliva, 2009; Luigi, 2019). A pressão para a aprovação da Lei nº 10.639/2003 resultou, ainda, no estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, e na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2009 (Brasil, 2004; 2009).

anos, diferentes forças, articuladas em torno de posições contrárias a medidas de combate ao racismo, adquiriram notável relevância no país. Não por acaso, as escolas constituem locais prioritários de sua atuação, como muito bem demonstram as ações do Movimento Brasil Livre (MBL) e do autodenominado Movimento Escola Sem Partido.¹⁴ A repercussão de sua militância é inquestionável e dificilmente pode ser dissociada, por exemplo, da redução expressiva do número de projetos sobre racismo promovidos pelas escolas brasileiras em 2019, como mostram os dados do Saeb, expostos no gráfico 1.¹⁵

Nota-se a ascensão contínua da quantidade de escolas envolvidas em projetos relacionados às relações etnorraciais ou ao racismo entre 2011 e 2015. Em 2017, a tendência se inverte, observando-se ligeiro declínio, provavelmente associado à reação empreendida havia já alguns anos em defesa do *status quo*. Finalmente, em 2019, registra-se queda superior a 22 p.p., em comparação a 2017, restringindo a execução de projetos a pouco mais da metade das escolas.¹⁶

A intensa disputa em torno da promoção da igualdade racial tem implicações diretas sobre as políticas públicas e, portanto, sobre alocação dos recursos do Estado ou, dito de maneira mais explícita, sobre quem se beneficia e quem *é prejudicado*. O enfrentamento ao racismo, bem-sucedido, reveste-se de caráter redistributivo (Lowi, 1964). Não é estranha, pois, a forte reação que causa, especialmente quando

14. O MBL pauta-se fortemente pelo discurso em defesa do conceito liberal de meritocracia (Messenberg, 2017). Em sua oposição contundente às cotas raciais, o movimento afirma que as políticas de discriminação positiva são, em verdade, políticas segregacionistas, cujos resultados prejudicarão a população negra ao reforçar o racismo (Fernando Holiday argumenta..., 2016; Fernando Holiday rebate..., 2017; Cotas..., 2020; Hora..., 2018). Como esperado, um dos líderes mais proeminentes do MBL, o deputado federal Kim Kataguirí, assina projeto de lei (PL) para a extinção das cotas raciais estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012. Ao justificar o seu projeto, Kataguirí argumenta que “quem é excluído da educação é o pobre, que tem que entrar cedo no mercado de trabalho e depende dos serviços educacionais do Estado, que em geral são de péssima qualidade. A pobreza, como se sabe, não tem cor; atinge negros e brancos”. Disponível em: <<https://bit.ly/3cWZu4U>>. A julgar pelos seus pronunciamentos (Fernando Holiday argumenta..., 2016; Fernando Holiday rebate..., 2017; Cotas..., 2020; Hora..., 2018), os membros do MBL têm uma curiosa compreensão sobre o racismo: o fenômeno existe, mas seus efeitos são desprezíveis e, portanto, não devem ser objeto de políticas públicas. O movimento advoga pela manutenção de cotas com recorte socioeconômico, a fim de compensar as desigualdades de oportunidade de estudo e de qualidade da educação oferecida aos estudantes. No entanto, é contrário às cotas raciais. Ou seja, *grosso modo*, a situação de pobreza resulta em desvantagens que ensejam a criação de mecanismos compensatórios, ao passo que o racismo não geraria efeitos significativos, negativos para os negros e positivos para os brancos, que reclamem a intervenção do Estado. Subjacente a esse raciocínio reside a ideia segundo a qual abordar os temas do racismo e das relações etnorraciais nas escolas constituiria ações de doutrinação dos estudantes, submetidos a ideologias de esquerda. A associação do MBL com o Movimento Escola Sem Partido esteve em destaque na campanha eleitoral de 2018, a impulsionar dezenas de candidatos do MBL a cadeiras nas assembleias legislativas e na Câmara dos Deputados. O combate à suposta doutrinação de esquerda que dominaria as escolas do país norteou, também, em larga medida, a atuação do vereador paulistano Fernando Holiday, um importante integrante do movimento, durante o seu primeiro mandato, de 2017 a 2020 (Fioratti, Menon e Canofre, 2017; Amâncio, 2018; Saldaña, 2018; Grupos..., 2017; Empresários..., 2017; Holiday..., 2018; De Mamãe Falei..., 2018).

15. Na contramão, algumas organizações sem fins lucrativos lançaram projetos de apoio às escolas com ênfase no letramento racial de docentes e demais funcionários, a exemplo do Programa Professores Pelo Sim à Igualdade Racial, do Instituto Identidades do Brasil (ID_BR).

16. Deve-se mencionar, ainda, que os projetos referentes à homofobia ou ao machismo, questões sobre as quais se mobilizou igualmente grande oposição desde meados dos anos 2010, reduziram-se significativamente nas redes de educação básica do país em 2019, em trajetória semelhante à experimentada pelos projetos sobre relações etnorraciais/racismo (Avaliação..., 2021).

se considera que a interseção entre classe e raça/cor é decisiva para a estruturação da sociedade brasileira. Seus efeitos podem ser imediatos, como o são no caso de políticas de cotas; podem se fazer sentir, também, no médio prazo, ao contribuir para a construção das identidades das cidadãs e dos cidadãos, retirando-lhes as barreiras impostas pelo racismo estrutural, como ocorre ao se adequar os currículos escolares, ao se repensar a formação dos professores e ao se fomentar projetos sobre relações etnoraciais nas escolas.

2.2 Aulas remotas e maior desigualdade racial¹⁷

A pandemia do novo coronavírus exigiu dos diferentes níveis de governo a adoção de diversas medidas extraordinárias destinadas à contenção do contágio da covid-19. O fechamento das escolas de educação básica, tornando remotas as atividades de ensino, esteve entre as primeiras ações tomadas. A suspensão das aulas presenciais estendeu-se por longos períodos durante os anos letivos de 2020 e 2021, frequentemente de maneira intermitente, a depender do estado ou do município. Em novembro de 2020, por exemplo, 95% dos estudantes estavam com suas escolas fechadas (BID *et al.*, 2020c). A situação não havia se alterado substancialmente até o final do primeiro semestre de 2021: em maio, 84% dos estudantes seguiam com atividades inteiramente remotas (BID *et al.*, 2021a). Em setembro, finalmente, as escolas com dois terços dos estudantes haviam reaberto suas portas (BID *et al.*, 2021b).

A decisão sobre a suspensão das aulas presenciais e o estabelecimento dos critérios necessários à sua operacionalização estiveram a cabo de prefeitos e de governadores. Segundo Rolon *et al.* (2021, p. 189-190), o MEC, por sua vez, *destacou-se pela omissão*, ao não assumir a função de coordenação que lhe é atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A posição do ministério, que se manteve *inerte* mediante as barreiras estruturais enfrentadas pelo ensino remoto,

17. Exceto se explicitado em contrário, faz-se referência nesta subseção a escolas públicas municipais e estaduais. Privilegia-se nesta análise os estudos de abrangência nacional a respeito dos efeitos da pandemia de covid-19 sobre a educação. Ainda assim, registra-se a pesquisa de Koslinski e Bartholo (2021), sobre educação infantil, realizada em dois municípios, das regiões Sudeste e Nordeste, na qual as estratégias de comunicação com os responsáveis e as práticas pedagógicas de escolas públicas e privadas são comparadas, bem como os hábitos e as condições de estudos em casa durante 2020. Os resultados, em parte ainda preliminares e apresentados sem o recorte de raça/cor, apontam para o aumento das desigualdades entre os estudantes de menor e maior estratos sociais. Menciona-se, ademais, pesquisa da secretaria de Educação do estado de São Paulo sobre o impacto da suspensão das aulas presenciais no aprendizado de estudantes dos anos finais do ensino fundamental 1 e 2 e do ensino médio (Estado de São Paulo, 2021).

contribuiu para agravar a situação, já marcada pelos desafios de gestão impostos por circunstâncias graves e marcadamente imprevisíveis.¹⁸

De acordo com o Censo Escolar, 29,3% das escolas não cumpriram o calendário de 2020 como previsto, estendendo-o para o ano seguinte. Em média, em 2020, as aulas presenciais estiveram suspensas por 280 e 289 dias nas redes estaduais e municipais, respectivamente (Inep, 2021). As dificuldades encontradas foram inúmeras e, muito frequentemente, não superadas, a julgar pelos primeiros números disponíveis referentes à alfabetização (BID *et al.*, 2021a; Todos pela Educação, 2021a). Para o desenvolvimento das atividades remotas, por exemplo, o meio que pareceria ideal, as plataformas de ensino a distância – pois permitem a interação de todos, estudantes e professores – é um recurso indisponível para muitos, desprovidos dos equipamentos e da infraestrutura necessárias (Rolon *et al.*, 2021), além de *inoportuno*, especialmente para as crianças da educação infantil ou em idade de alfabetização, devido ao tempo demasiadamente longo de exposição a telas (Singh e Balhara, 2021; Wong, 2021).

Não por acaso, o acesso à internet de estudantes, principalmente, e de professores, de maneira considerável, e a inadequação da infraestrutura das escolas para o retorno das atividades presenciais foram apontados como os principais problemas no ano letivo de 2021 pelas secretarias municipais de Educação (Undime, 2021a; 2021b). Consoante à realidade de estudantes e professores, o ensino remoto se deu, sobretudo, por meio de material impresso e orientações passadas via aplicativos de troca instantânea de mensagens (BID *et al.*, 2021a; 2021b; Undime, 2021a). Esses recursos não propiciam o diálogo requerido, idealmente, para o efetivo processo de aprendizagem.¹⁹

18. O MEC registrou em 2020 os valores mais baixos, desde 2010, referentes às dotação e execução orçamentárias relativas à educação básica (Todos pela Educação, 2021b). A situação melhorou em 2021, quando o ministério teve mais recursos orçamentários e execução mais alta. Ainda assim, as despesas em ações dos entes subnacionais destinadas a formações e capacitações de professores, a aquisição de mobiliário e materiais e as construções, ampliações, reformas e adequações de escolas foram marcadamente reduzidas, considerando os valores de dotação e de empenho (Todos pela Educação, 2021c). Vale ressaltar ainda duas medidas adotadas especialmente devido à crise de saúde pública: a flexibilização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), promovida pela Lei nº 13.987, de 7 abril de 2020, para adequar a distribuição de alimentos aos estudantes em atividades remotas, e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ocorrida em outubro de 2020, para auxiliar as escolas a se prepararem para o retorno às aulas presenciais (Todos pela Educação, 2021b; 2021c; Brasil, 2021e). Especificamente sobre o PDDE, segundo avaliação feita neste mesmo boletim, em seu capítulo *Educação*, “os valores transferidos não são suficientemente robustos para empreender ajustes estruturais (...) que, sem dúvida, são essenciais para garantir o distanciamento social e manter boas condições de higiene no espaço escolar” (Matijascic, Rolon e Fonseca, 2022, p. 19). É preciso mencionar, finalmente, o Programa Educação Conectada, que também funciona via PDDE. De acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as ações do programa alcançaram de alguma forma 53,8% das escolas públicas do país em 2020 (Matijascic, Rolon e Fonseca, 2022). Ainda assim, conforme o Censo Escolar desse mesmo ano, apenas 2% das escolas municipais afirmaram ter garantido a seus estudantes acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio e 4,3% informaram ter disponibilizado a seus estudantes equipamentos como *notebook* ou *smartphones* – os números para as escolas estaduais são, respectivamente, de 21,2% e 22,6% (Inep, 2021). Para esclarecimentos do próprio MEC sobre as iniciativas extraordinárias tomadas durante 2020, ver Brasil (2021e).

19. De acordo com pesquisa amostral de abrangência nacional, sem recorte de raça/cor, feita pelo Instituto Península, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem é largamente superior nas escolas privadas, se comparadas às instituições municipais e estaduais (FCC *et al.*, 2020).

As consequências da crise sanitária sobre a educação, tal como observado em outras áreas, tiveram efeitos mais ou menos intensos de acordo com as populações atingidas, reforçando as desigualdades anteriormente existentes entre os estudantes. Desse modo, os impactos afetaram mais fortemente os estudantes negros, se comparados aos brancos. Para os estudantes negros, houve menor acesso aos materiais didáticos e às atividades; suas condições para realizar as atividades remotamente eram mais precárias; suas escolas estiveram fechadas por mais tempo; seu aprendizado foi mais prejudicado (BID *et al.*, 2020a; 2020c; 2021a; 2021b).²⁰

Em relação aos materiais didáticos e às atividades, as escolas mostraram-se capazes de alcançar seus estudantes de maneira razoavelmente rápida, especialmente ao se considerar a ausência de esforços de coordenação do MEC. Em maio de 2020, 74% dos estudantes tinham acesso aos materiais e às atividades. A proporção sobe, respectivamente, para 79% e para 82% nos dois meses seguintes. Em setembro, o número é de 92%; e em novembro, de 94%. A situação se manteve em 2021, registrando-se 96% em maio e 97% em setembro. Entretanto, entre os estudantes não atendidos, as crianças e os adolescentes pretos e pardos encontram-se sobrerrepresentados, desde o início. Em maio de 2020, por exemplo, 30% dos estudantes pretos não tiveram acesso ao material didático e às atividades, contrastando com a média geral de 24%. Em novembro do mesmo ano, os estudantes pretos e pardos, que representam 56% de todos os discentes, compuseram 72% do público excluído das atividades (BID *et al.*, 2020a; 2020c).²¹

Quanto às condições de realização das atividades escolares em casa, os estudantes negros estiveram, novamente, em desvantagem. A posse de computador com acesso à internet, por exemplo, recurso necessário à plena participação em aulas *on-line*, distancia amplamente estudantes negros e brancos. Entre os brancos, 59% têm o equipamento, ao passo que, entre os negros, o total é de 42% (BID *et al.*, 2021b, p. 115). Além disso, os estudantes negros, em geral, residem com maior número de pessoas em idade escolar, em comparação com seus colegas brancos. Aqui, o menor uso dos recursos – comparativamente, de partida, mais escassos e, também, pelas circunstâncias de moradia, repartido entre mais pessoas – é uma consequência óbvia, com seus efeitos sobre o desenvolvimento das atividades (BID *et al.*, 2020b). Por fim, deve-se mencionar a maior dificuldade dos responsáveis de menor renda e escolaridade – dimensões que, em larga medida, se interseccionam

20. A pesquisa *Educação não presencial* foi realizada pela organização Coalizão Aprendendo Sempre em sete ondas, em maio, junho, julho, setembro e novembro de 2020 e em maio e setembro de 2021. A pesquisa, de abrangência nacional, feita por telefone, tem seu desenho amostral baseado nos dados do Censo Escolar anterior à sua realização. Para a coleta das informações, foram entrevistados os responsáveis por estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio de escolas públicas municipais e estaduais do país.

21. De acordo com Neri e Osorio (2021), segundo o indicador construído com dados da PNAD Covid-19, realizada em 2020, os estudantes brancos e amarelos dedicaram mais tempo às atividades escolares do que seus colegas pretos, pardos e indígenas (PPIs).

com a raça/cor preta e parda – para auxiliar os estudantes nas tarefas feitas em casa (BID *et al.*, 2020a; 2020b).²²

A extensão do período de fechamento das escolas é outro fator a diferenciar estudantes negros e brancos. A falta de motivação para os estudos aumentou significativamente ao longo da pandemia. Em maio de 2020, 46% dos estudantes encontravam-se desmotivados; um ano depois, quando três quartos dos estudantes permaneciam em regime inteiramente remoto, a proporção subiu para 57% (BID *et al.*, 2021a). Quando a desmotivação não é revertida, aumenta a probabilidade do abandono escolar. Aqui, uma vez mais, a severidade é maior para os estudantes negros. Em maio de 2021, 43% dos estudantes negros e 35% dos brancos corriam o risco de abandonar a escola, segundo os seus responsáveis (BID *et al.*, 2021a).

No segundo semestre de 2021, as escolas, em maior quantidade, retomaram as aulas presenciais, à medida que a vacinação contra o Sars-COV-2 avançava e o número de infecções e óbitos causados pela covid-19 recuava. Em setembro de 2021, 65% dos estudantes haviam retornado às atividades presenciais. Note-se, no entanto, que, em geral, as escolas frequentadas por crianças e adolescentes de famílias de maior renda e escolaridade reabriram antes das demais. Assim, verifica-se, sem surpresa, dada a forte interseção entre classe e raça que define a sociedade brasileira, que 72% dos estudantes brancos estavam de volta à escola naquele mês, número 11 p.p. acima do percentual registrado para os seus colegas negros, de 61% (BID *et al.*, 2021b).

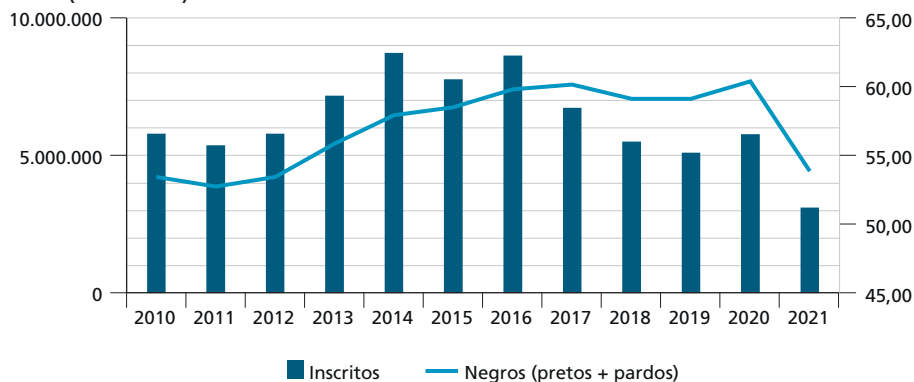
Vencida, por ora, a situação mais aguda de contágio da covid-19, as redes de ensino encontram-se funcionando novamente como usualmente fazem, de volta às atividades presenciais. Paralelamente, o contexto exige esforços de avaliação e de formulação de políticas públicas relacionados aos efeitos das medidas de contenção da pandemia sobre o aprendizado dos estudantes. Os números disponíveis traduzem retrocessos e reforço das desigualdades. Sobre a alfabetização das crianças de 6 a 7 anos, por exemplo, os dados da PNAD Contínua, organizados pelo Todos pela Educação (2021a), registram os fortes impactos negativos ocorridos em 2020 e 2021. Ainda sobre o processo de alfabetização, em 2021, 57% dos pais de estudantes brancos disseram que as crianças haviam evoluído no aprendizado, ao passo que 41% dos pais de estudantes negros afirmaram a mesma coisa (BID *et al.*, 2021a).

Voltando as atenções para o final da educação básica, o último Enem, realizado em 2021, destacou-se pelo menor número de inscritos desde a adoção de seu formato atual, ocorrida em 2009. Além disso, a proporção de participantes negros foi a mais baixa dos últimos nove anos. O gráfico 2 se soma às demais informações analisadas até aqui, a fim de avançar na melhor compreensão acerca dos impactos

22. Essas desigualdades encontram-se presentes também entre os estudantes negros e brancos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) realizado em 2021, como se verá na tabela 1.

da pandemia sobre a educação, especialmente daqueles relativos às desigualdades entre negros e brancos.²³

GRÁFICO 2
Número de inscritos no Enem e proporção de inscritos negros em relação ao total (2010-2021)



Fonte: Sinopses estatísticas do Enem produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<https://bit.ly/3zRCYDR>>. Acesso em: 1^o maio 2022.
Elaboração dos autores.

As barras mostram, segundo os números do eixo vertical à esquerda, a quantidade total de inscritos no Enem, por ano, no período 2010-2021. A linha, por seu turno, informa o percentual de negros, a soma de pretos e pardos, em relação à soma de todos os participantes do exame nesse mesmo intervalo, de acordo com os valores do eixo vertical secundário, à direita.

Como se nota, o número de inscritos aumenta substancialmente entre 2010 e 2016, passando de 5,8 milhões para 8,7 milhões. O crescimento é especialmente expressivo em 2013 e 2014, registrando-se elevações de 23,9% e 21,6%, respectivamente. O triênio seguinte – 2017-2019 – é caracterizado por quedas particularmente significativas em 2017 e 2018, quando estiveram em torno de 20%. A mudança da tendência, agora decrescente, acompanha o fraco desempenho da economia do país, a partir de 2015, e, mais especificamente em relação à educação, uma série de redefinições em políticas públicas de acesso e permanência de estudantes no ensino superior, no mais das vezes traduzidas em cortes orçamentários (Corbucci *et al.*, 2016; Matijascic e Corbucci, 2018; Codes *et al.*, 2019; Matijascic e Rolon, 2020; Rolon *et al.*, 2021).

Ainda assim, o movimento em 2020 é de alta no número de inscrições. A quantidade de inscritos, embora se aproxime daquela vista dois anos antes, permanece distante das marcas do quadriênio 2013-2016. A alta no número de

23. Ao contrário dos demais anos do período, a quantidade de inscritos cuja raça/cor não foi declarada é demasiadamente alta em 2009. Nesse ano, 47% dos 4,1 milhões de participantes estão na categoria *não declarada*. Por esse motivo, considerando os propósitos da análise proposta aqui, o ano de 2009 não compõe o intervalo temporal do gráfico 2.

participantes – a princípio inesperada, pois vivia-se o primeiro ano da pandemia de covid-19, combinado, ainda, aos efeitos da prolongada crise econômica – torna-se menos surpreendente ao se levar em consideração que as inscrições para o exame ocorreram em maio de 2020. Àquela altura, as aulas presenciais nas escolas tinham sido suspensas havia dois meses. O período de atividades remotas ainda era incerto, e seus impactos, desconhecidos. É razoável supor, portanto, que, naquele momento, os interessados em prestar o Enem não tivessem, ainda, sofrido consequências graves o suficiente que os desestimulassem ou impedissem de fazer as provas.

A situação, no entanto, se altera drasticamente em 2021, passados longos meses desde o início da emergência de saúde pública. Em decorrência da forte queda, o número de inscritos foi o menor de todo o período, 3,1 milhões. A quantidade de participantes se reduz a um terço da alcançada em 2014 – o ápice da série – e a pouco mais da metade da registrada em 2010 – até então o ponto mais baixo do intervalo. Como a linha no gráfico 2 mostra, a diminuição da proporção de inscritos negros – pretos e pardos – de 2020 para 2021 é de 6,5 p.p., caindo de 60,4% para 53,9%. Esse declínio leva a presença de participantes negros de volta aos valores mais baixos informados no gráfico 2, verificados no triênio 2010-2012.

Ainda sobre o percentual de participantes negros no Enem, observa-se que a taxa, que se manteve em torno de 53% nos primeiros três anos da série, aumentou de maneira ininterrupta a partir de 2013, até 2017, quando atinge o seu valor mais alto, 60,2%. Com base em Matijascic e Corbucci (2018), esse movimento ascendente coincide, em larga medida, com a forte ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e com os primeiros anos da vigência da Lei nº 12.711/2012, que estabelece cotas nos cursos de graduação das Ifes para PPIs e, a partir de 2016, pessoas com deficiência (PcDs). Seguem-se, então, após 2017, dois anos de leve decréscimo, de 1 p.p., com a taxa indo para 59%, antes da expressiva contração de 2021. A trajetória da linha no gráfico 2 indica, uma vez mais, que a crise sanitária teve impactos desiguais, fazendo-se sentir mais intensamente sobre a população negra.

A tabela 1, construída com informações coletadas dos próprios inscritos no exame, em 2020, por meio de diferentes indicadores, compara os dois grupos de raça/cor – negros e brancos – de acordo com a escolaridade dos responsáveis e algumas características do domicílio. Os dados referem-se apenas aos participantes que ainda estavam cursando o ensino médio e, portanto, viram-se obrigados a se preparar para as provas de forma remota. Além disso, a divisão entre negros e brancos está segmentada em três faixas de renda familiar *per capita* mensal, referenciadas no valor do salário mínimo (SM) então em vigor, de R\$ 1.045,00.²⁴

24. A renda familiar *per capita* foi calculada dividindo-se a média dos limites inferior e superior das faixas de renda do questionário socioeconômico, respondido pelos próprios participantes, pelo número de habitantes no domicílio. A faixa de renda acima de R\$ 20.900,00 não tem limite superior, impossibilitando a realização do cálculo. Por essa razão, os participantes dessa faixa de renda, que somam cerca de 1% do total de inscritos, foram excluídos da análise.

Os indicadores têm o objetivo de mensurar as condições – melhores ou piores – dos diferentes grupos de renda-raça/cor para se preparar para o Enem. Quanto aos domicílios, são analisados os espaços em termos de conforto do estudante em seu cotidiano, o acesso a equipamentos e serviços associados ao ensino remoto e a posse de bens de consumo e a contratação de serviços capazes de reduzir o tempo dos moradores dedicado a afazeres domésticos. Quanto aos responsáveis, é analisada a possibilidade de os estudantes recorrerem ao seu auxílio para realizar as atividades escolares. Como já mencionado, durante a suspensão das aulas presenciais, os responsáveis de menor escolaridade tiveram maior dificuldade para ajudar os seus filhos nas atividades escolares (BID *et al.*, 2020a; 2020b).

Desse modo, em relação à existência de *quarto de dormir*, a tabela 1 informa o percentual de domicílios que têm dois ou mais quartos de dormir. Esse mesmo critério se aplica a *banheiro e celular*. Quanto a *computador*, indica-se o percentual de domicílios nos quais há pelo menos um computador. O indicador *computador + internet* refere-se aos domicílios que combinam a existência de computador e acesso à internet. Por seu turno, *aparelhos e serviços domésticos* compõe a média calculada pela soma de contratação de trabalhadora doméstica, por pelo menos um dia da semana, contanto 1 ponto, com a posse de determinados eletrodomésticos – geladeira, *freezer*, aspirador de pó, lava-roupa, seca-roupa, lava-louça e micro-ondas –, contando, com cada, 1 ponto também. Finalmente, a escolaridade dos responsáveis mostra a proporção de domicílios nos quais os responsáveis, mulher e homem, têm pelo menos o ensino médio completo.

TABELA 1
Raça/cor, renda familiar per capita e indicadores socioeconômicos dos estudantes de ensino médio inscritos no Enem 2020

Enem 2020 – inscritos cursando o ensino médio	Renda familiar per capita e raça/cor					
	Até 0,5 SM		0,5 SM < x ≤ 1,5 SM		> 1,5 SM	
	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca
Inscritos cursando ensino médio (N)	767.154	316.259	214.201	280.308	55.738	161.352
Pessoas no domicílio (média)	4,2	4,1	3,6	3,7	3,5	3,5
Mãe com ensino médio ou mais (%)	41,6	51,1	74,1	78,6	91,7	94,3
Pai com ensino médio ou mais (%)	26,5	36,1	57,9	65,3	84,0	88,5
	Indicadores sobre os domicílios (%)					
Dois ou mais quartos de dormir	84,4	89,6	94,0	96,7	98,6	99,3
Dois ou mais banheiros	14,3	23,4	45,1	56,6	79,1	86,9
Dois ou mais celulares	69,0	78,8	91,7	94,2	96,3	97,2
Acesso à internet	70,2	83,6	95,2	97,8	99,3	99,7
Um ou mais computadores	26,8	44,8	69,6	81,1	91,4	95,6
Computador + internet	25,2	43,2	68,5	80,4	91,0	95,4
Aparelhos e serviços domésticos	2,1	2,8	3,5	4,2	4,6	5,3

Fonte: Microdados do Enem. Disponível em: <<https://bit.ly/3SmWSxJ>>. Acesso em: 15 mar. 2022.
Elaboração dos autores.

Os participantes de cor branca estão invariavelmente, em todas as três faixas de renda, em melhor situação, se comparados aos seus colegas negros. Quanto menor a renda, maior a desigualdade entre negros e brancos. Em relação ao domicílio, especificamente, as disparidades, nas três faixas de renda, são especialmente pronunciadas em dois indicadores: a existência de mais de um banheiro e a posse de pelo menos um computador combinada com o acesso à internet. Nota-se que apenas 25,2% dos inscritos negros de menor renda têm à disposição a infraestrutura necessária para realizar atividades *on-line* da escola, sem considerar aqui a qualidade do equipamento e da conexão. Na faixa de renda seguinte, esse número é de 68,5% e na última, de renda familiar *per capita* superior a 1,5 SM, chega a 91,0%. Entre os brancos, os valores são, respectivamente, de 43,2%, 80,4% e 95,4%. Ainda sobre as condições requeridas para o ensino *on-line*, aponta-se que, em 31,0% dos domicílios dos estudantes negros com renda familiar *per capita* de até 0,5 SM, não há ou há apenas um telefone celular.

A escolaridade dos responsáveis é outro aspecto a se destacar, de maneira mais marcada, na diferenciação entre negros e brancos, particularmente na faixa mais baixa de renda, para ambos, responsáveis mulheres e homens, e na faixa intermediária, para os responsáveis homens, em especial. Portanto, a julgar por esse indicador, as desvantagens enfrentadas pelos estudantes negros de menor renda, ao buscar ajuda para os estudos dentro de casa, são notadamente maiores, em comparação com os participantes brancos de mesmo estrato social.

Por fim, é preciso enfatizar a distribuição desigual das duas populações entre as faixas de renda. Observando-se a classificação *Inscritos cursando ensino médio (N)*, percebe-se que a grande maioria dos estudantes negros se encontra na faixa de renda mais baixa, ao passo que seus colegas brancos, também em sua grande maioria, estão nas duas faixas mais altas. Mais precisamente, 73,9% dos participantes negros têm renda familiar *per capita* inferior ou igual a 0,5 SM; 20,6% estão na faixa intermediária; e 5,4%, na mais elevada. Em contraste, para os brancos, os percentuais são, nessa mesma ordem: 41,7%, 36,9% e 21,3%. Resta clara, novamente, a interseção de classe e raça/cor estrutural de nossa sociedade: os negros compõem 70,8% do contingente de 1 milhão de estudantes com renda inferior ou igual a 0,5 SM; os brancos, por sua vez, equivalem a 74,3% dos 217 mil inscritos de maior renda.

3 ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS: OS DEZ ANOS DA LEI DE COTAS DE ACESSO ÀS IFES

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, completa uma década neste ano. O texto estabelece as proporções mínimas de vagas a serem reservadas nos cursos de graduação das Ifes a determinados grupos populacionais, segundo

critérios de trajetória escolar, renda, raça/cor e em razão de deficiência.²⁵ A redação fixa, também, o prazo de dez anos, após o início de sua vigência, para a revisão de seus termos. Este ano, portanto, é um marco de grande importância para a Lei de Cotas, em particular, e para as políticas de democratização do pleno exercício do direito à educação no país, em geral.²⁶

Em vez de inaugurar o sistema de cotas nas Ifes, a Lei de Cotas, em verdade, se somou a diversas outras iniciativas de ampliação do acesso ao ensino superior existentes desde o início dos anos 2000. Essas experiências, fruto de mobilizações empreendidas havia muito tempo pelo movimento negro, não estiveram restritas às instituições federais, tampouco à educação pública. Nesse sentido, os anos de 2001 e 2002 merecem ser mencionados de maneira especial.

Em 2001, as reivindicações por políticas afirmativas alcançaram notável repercussão devido à III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada na cidade sul-africana de Durban. Na ocasião, a delegação brasileira, na qual se encontravam importantes ativistas negros, além de se comprometer com a declaração e o plano de ação aprovados pelos participantes, apresentou aos demais países um documento em que defendia “a adoção de medidas afirmativas para a população afro-descendente nas áreas de educação e trabalho (...), propo[ndo] a adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afro-descendentes às universidades públicas” (Piovesan, 2005, p. 50).²⁷ O Estado brasileiro, portanto, reconhecia oficialmente a legitimidade das reivindicações por políticas afirmativas no país.

O ano seguinte, de 2002, por seu turno, é o início de uma série de medidas – resultado de leis estaduais, de decisões dos próprios conselhos universitários e de políticas públicas federais – que institui diferentes sistemas de cotas para o ingresso no ensino superior, de modo geral mesclando critérios de renda, raça/cor e trajetória escolar.²⁸ De acordo com Piovesan (2005) e Santos (2012), entre as instituições públicas, destacam-se pelo pioneirismo: as universidades estaduais do Rio de Janeiro, principalmente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj); a Universidade do Estado da Bahia (Uneb); a Universidade Estadual de

25. A inclusão de PcDs entre os grupos beneficiários da Lei de Cotas foi estabelecida pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

26. A Lei de Cotas refere-se a todas as universidades e instituições federais de *ensino técnico de nível médio*, vinculadas ao MEC. Portanto, as regras para ingresso por meio de cotas, estabelecidas pela Lei de Cotas, também se aplicam aos cursos de ensino médio das Ifes. O tema tem alvo da análise feita por Ferreira e Coelho (2019).

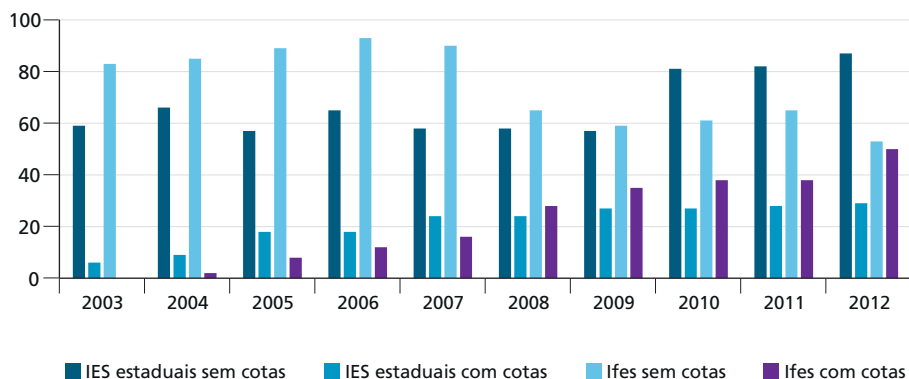
27. Jaccoud e Beghin (2002) relatam, brevemente, as pressões feitas pelo movimento negro sobre o governo ao longo dos anos 1990 e o processo de reconhecimento do Estado acerca das desigualdades raciais. Adicionalmente, as autoras apresentam levantamento das ações de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial implementadas pela administração federal no período 1995-2002.

28. Há diferentes definições sobre os critérios relacionados à trajetória escolar. No entanto, todas elas têm algo em comum: a exigência de os estudantes terem cursado o ensino médio em escola pública. Hoje, há casos nos quais as instituições exigem dos candidatos trajetória mais longa em escola pública, incluindo, por exemplo, parte ou todo o ensino fundamental 2.

Mato Grosso do Sul (UEMS); a Universidade de Brasília (UnB); e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).²⁹

O gráfico 3 informa o número de instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais no período 2003-2012, antes, portanto, da instituição da Lei de Cotas, dividindo-as segundo a existência ou não de políticas de cotas para ingresso nos seus cursos de graduação.

GRÁFICO 3
Adoção de política de cotas em IES estaduais e federais (2003-2012)



Fontes: Freitas *et al.* (2020) e Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep), de 2003 a 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3cUjQrv>>. Acesso em: 23 mar. 2022.
Elaboração dos autores.

Como se nota, até 2007 os sistemas de cotas encontram-se, tanto proporcionalmente como em termos absolutos, em maior quantidade nas IES estaduais. A partir de 2008, no entanto, a adesão das Ifes a modalidades de acesso por cotas ganha fôlego. Em 2012, quando a Lei de Cotas é aprovada, pouco menos da metade das instituições federais já havia estabelecido algum tipo de ingresso por cota em seus cursos de graduação.

Freitas *et al.* (2020) enxergam no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) um provável elemento a contribuir para a mudança nos números. De fato, o Reuni, iniciado em 2008, trazia, entre as suas diretrizes, a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (Brasil, 2007, art. 2º, inciso V). Essa diretriz casava-se com outras políticas públicas federais, instituídas à época, voltadas a esses mesmos propósitos, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecido em 2010 (Brasil, 2010). Os antecedentes à Lei de Cotas, portanto, especificamente referentes à educação

29. Ferreira e Coelho (2019) informam não haver registros de políticas de ação afirmativa para ingresso nos cursos das instituições da rede federal antes da Lei de Cotas. Entretanto, Basso-Poletto, Efrom e Beatriz-Rodrigues (2020) apontam a existência de levantamento, realizado em janeiro de 2009 pelo Laboratório de Políticas Públicas da Uerj, no qual se identifica a existência de ações afirmativas em centros federais de educação tecnológica (Cefets).

pública, são numerosos, seja na forma de mecanismos de acesso às instituições, seja como medidas de apoio à permanência e de combate à evasão e ao abandono.

Em relação às instituições privadas, o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado pelo governo federal, concede, desde 2005, em troca de isenção fiscal, bolsa integral ou parcial a estudantes de acordo com critérios de renda, reservando parte dos recursos para PcDs e para beneficiários autodeclarados PPIs (Brasil, 2005). Segundo Oliveira (2021), a respeito da efetividade do Prouni, mensurada pelo aumento do acesso ao ensino superior, a proporção de negros – pretos e pardos – sobre o total dos matriculados em cursos de graduação das instituições privadas triplicou nos primeiros sete anos da década de 2010: 10,4% em 2011; 20,8% em 2014; e 30,5% em 2017.³⁰

A Lei de Cotas, por conseguinte, vai ao encontro de outras políticas de ampliação do acesso ao ensino superior já em curso. Seu impacto e sua efetividade têm sido tema de pesquisas acadêmicas desde a sua sanção, em 2012. Estudiosos de diferentes áreas se debruçam, segundo variadas perspectivas, sobre sua implementação e efeitos. As análises são unânimes ao apontar a convergência geral entre os objetivos fixados pela lei e os resultados alcançados, sem deixar de destacar pontos passíveis de aprimoramento (Medeiros, Mello Neto e Gomes, 2016; Carvalho, 2016; Nogueira *et al.*, 2017; Karruz, 2018; Karruz e Maia, 2022; Senkevics e Mello, 2019; 2022; Mello, 2021; Godoi e Santos, 2021; Santos, Heringer e Jesus, 2022; Otoni *et al.*, 2022; DPU e ABPN, 2022).

Em contraste com atenção proveniente da sociedade, os esforços de monitoramento e avaliação do governo federal foram insuficientes, descontínuos, desarticulados e desprovidos de apoio institucional. Como muito frequentemente ocorre com as políticas públicas em geral, a política de cotas para ingresso nas Ifes não foi matéria de monitoramento sistemático e, muito menos, de avaliação pelo governo federal. Nesse caso, no entanto, a inação e as limitações das medidas tomadas são especialmente graves, pois a obrigação de “acompanhamento e avaliação do programa”, atribuída ao governo federal, é estabelecida na própria Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a, art. 6º).

Considerando essa delegação legal expressa feita ao Poder Executivo, nesta seção serão examinadas as ações de monitoramento e avaliação da Lei de Cotas empreendidas pelo governo federal. A análise baseia-se principalmente em documentos oficiais produzidos pelo MEC – ofícios, despachos, notas técnicas, pareceres, atas de reunião e relatórios. O foco especial sobre o MEC se justifica pela sua proeminência no processo de monitoramento e avaliação, reforçada pela regulamentação infralegal que rege a política. Além disso, dar-se-á atenção, igualmente,

30. De acordo com Basso-Poletto, Efrom e Beatriz-Rodrigues (2020), não há, na literatura sobre o Prouni, análises ou informações quantitativas, de abrangência nacional, sobre os beneficiários cotistas do programa.

a duas iniciativas de monitoramento e avaliação realizadas pelo MMFDH. Por fim, será abordada, ainda, a discussão que ocorre atualmente no Congresso Nacional acerca da Lei de Cotas e sua revisão.

Feita esta introdução, descrevem-se a seguir, em detalhes, os critérios para a reserva de vagas estabelecidos pela Lei de Cotas, passando-se, então, às análises propostas.

3.1 As modalidades de concorrência por cotas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012

Como já mencionado, a Lei de Cotas define a proporção mínima de vagas reservadas a determinados grupos nos cursos de graduação das Ifes. A contar do segundo semestre de 2012, as Ifes deveriam, em até quatro anos, reservar pelo menos metade de suas vagas, por curso e turno, a estudantes cotistas, segundo critérios, combinados ou não, de trajetória escolar, renda e raça/cor. Posteriormente, após a aprovação da Lei nº 13.409/2016, esse conjunto de critérios foi ampliado a fim de incluir as PcDs.

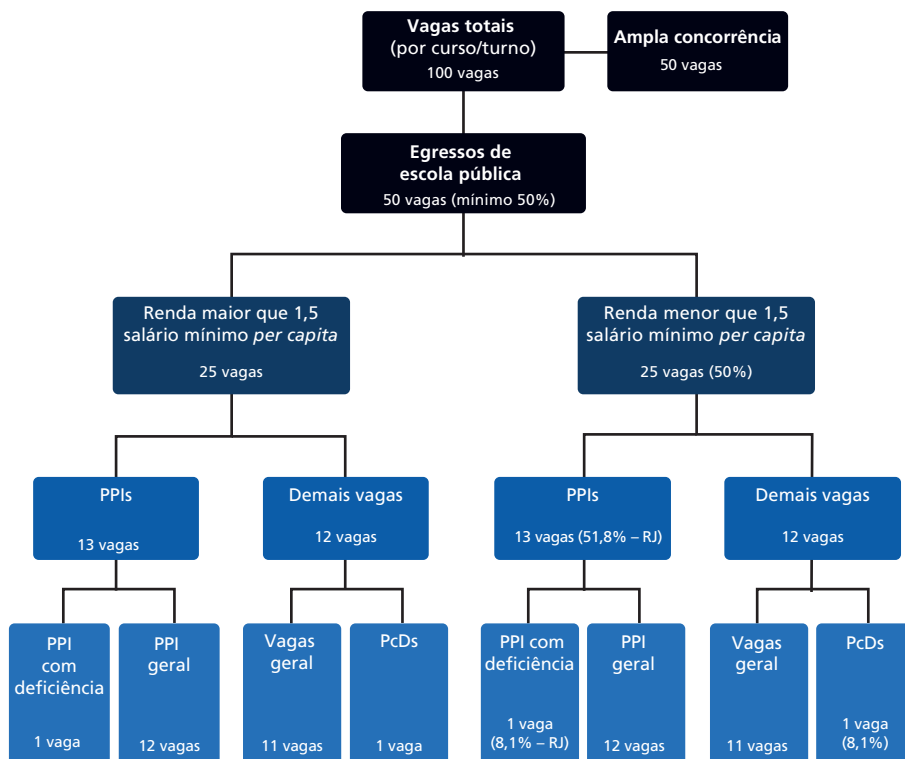
Haver cursado todo o ensino médio em escola pública – definido como o critério relacionado à trajetória escolar – é um elemento comum a todos os cotistas. As Ifes devem reservar pelo menos 50% de suas vagas a estudantes egressos de escolas públicas. A partir desse elemento comum – ele mesmo, isoladamente, um critério para concorrência em regime de cotas –, formam-se os demais grupos, definidos pela interseção da origem na escola pública com os demais critérios.

Mais especificamente, de acordo com a Lei de Cotas, metade de todas as vagas reservadas deve ser destinada a estudantes cuja renda bruta familiar seja igual ou inferior a 1,5 SM *per capita*. Os candidatos cotistas, portanto, se dividem em duas partes iguais, por um corte de renda. Ademais, sobre cada uma dessas duas partes, aplicam-se as cotas relacionadas à raça/cor e em razão de deficiência. Nesse caso, as Ifes devem destinar suas vagas reservadas a pessoas autodeclaradas PPIs e a PcDs em quantidade, no mínimo, equivalente à proporção desses grupos na população da Unidade da Federação (UF) em que estão localizadas.

A figura 1 informa como a divisão das vagas oferecidas em um curso, de um determinado turno, de acordo com as modalidades de concorrência estabelecidas pela Lei de Cotas, se dá na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo esse exemplo, a UFRJ se ateu aos números mínimos fixados em lei, ou seja: i) reservou 50% de todas as cem vagas a estudantes egressos de escolas públicas; e ii) usou a proporção de PcDs e PPIs em relação à população da sua UF – 8,1% e 51,8%, respectivamente – para calcular as cotas de candidatos com deficiência e autodeclarados PPIs.

FIGURA 1

Distribuição das vagas em Ifes localizada no estado do Rio de Janeiro, de acordo com os percentuais mínimos fixados pela Lei nº 12.711/2012



Fonte: Silva e Figueiredo (2022).

Obs.: 1. Os percentuais mínimos são: 51,8% para PPIs e 8,1% para PcDs.

2. De acordo com a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do MEC, quando a aplicação dos percentuais usados para a definição do número de vagas reservadas implicar resultados decimais, será adotado, em cada etapa do cálculo, o número inteiro imediatamente superior (Brasil, 2012b).

3.2 Monitoramento e avaliação da Lei de Cotas

Como mencionado anteriormente, o monitoramento e a avaliação da política de cotas para ingresso nos cursos de graduação das Ifes estão previstos na própria Lei nº 12.711/2012. A sua revisão, também. A responsabilidade por monitorar e avaliar a política é conferida ao MEC e à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) do MMFDH, em consulta à Funai. O encargo de revisá-la, por sua vez, originalmente atribuído expressamente ao Poder Executivo, não é, depois de alteração efetuada em dezembro de 2016, delegado a nenhum dos

poderes especificamente. O prazo para a revisão, contudo, se manteve: vencida uma década de vigência da norma, período a se encerrar no final de 2022, portanto.³¹

Cerca de um mês depois da sanção da Lei de Cotas, o Poder Executivo instituiu o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Ifes e nas instituições de ensino técnico de nível médio, composto da seguinte forma: dois representantes do MEC, dois representantes da Seppir e um representante da Funai. A proeminência do MEC é evidente. Cabe-lhe exercer a presidência do colegiado e garantir o apoio técnico e administrativo necessário ao seu funcionamento (Brasil, 2012c). O descumprimento de suas funções, no entanto, é igualmente evidente, como a análise de sua atuação ao longo da última década, exposta a seguir, demonstra.

Os anos de 2013 e 2014 se sobressaem em relação a todo o período 2012-2022. Durante esse biênio, as atividades de monitoramento e avaliação caracterizaram-se pelo envolvimento efetivo de dirigentes do governo, representantes de Ifes, acadêmicos e líderes de movimentos sociais e de organizações estudantis. O protagonismo do MEC, articulado à Seppir e à Funai, é notório, consoante as competências que a legislação lhe dispôs.

Destaca-se em 2013 a produção do relatório *Balanço da Política de Cotas 2012-2013*. Neste, encontram-se informações sobre o cumprimento dos percentuais de reserva de vagas fixados na Lei de Cotas, a quantidade geral de estudantes e a quantidade de cotistas nas Ifes, a comparação de notas de corte entre cotistas e não cotistas para cursos selecionados, a comparação longitudinal do desempenho de cotistas e não cotistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), entre outros dados (Brasil, 2013a). Deve-se notar, ainda em 2013, a primeira composição do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas da política, para o qual foram designados, como membros titulares, as secretárias e os secretários da Secretaria Executiva e da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas (SPAA), ambas da Seppir, e da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), integrantes do MEC (Brasil, 2013b). A presença de gestores do primeiro escalão dos dois ministérios indica o caráter prioritário da política para o governo e contrasta com a prática adotada posteriormente.

As secretárias e os secretários do MEC e da Seppir se fizeram presentes, igualmente, na Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva

31. A SNPIR passou por diversas mudanças durante o período 2012-2022. Em 2012, quando a Lei de Cotas é sancionada, a secretaria tinha uma denominação diferente, chamando-se Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Sua estrutura era igualmente diversa, compondo, à época, o conjunto de órgãos diretamente ligados à Presidência da República, com *status* de ministério. As modificações ocorridas no decorrer da última década serão assinaladas ao longo do texto. Para mais detalhes das sucessivas mudanças ocorridas na estrutura da Seppir, ver três diferentes edições deste boletim, em seu capítulo *Igualdade racial* (Lima Junior e Cherferm, 2016; Lima Junior e Pereira, 2018; Abreu e Lima Junior, 2020).

de Vagas, instituída em julho do ano seguinte, 2014, com o “objetivo de elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva” da política (Brasil, 2014a).³² Dois meses depois, em setembro, a comissão – na qual estavam também ativistas do movimento negro historicamente ligados à educação e às reivindicações por políticas de cotas, como frei David, da Educafro – participa, de maneira destacada, do I Simpósio de Avaliação da Lei de Cotas, organizado pelo MEC. A título de ilustração, a fim de reforçar os sinais que expressam a relevância conferida à política, à época, nota-se a presença no evento do ministro e da ministra, respectivamente, do MEC e da Seppir (Brasil, 2014a; 2017a).

O simpósio constituiu espaço para avaliações, proposições e críticas. Os estudos, as ponderações e os alertas apresentados serviram de insumo à elaboração de uma proposta de avaliação da Lei de Cotas, feita pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e aprovada pela comissão consultiva em julho de 2015. A comissão, por sua vez, elaborou os seus próprios *Encaminhamentos*, endereçados ao governo (Flacso, 2015; Brasil, 2015; 2017a).

Submetidas ao comitê de acompanhamento e avaliação, os encaminhamentos da comissão consultiva e a proposta de avaliação da Flacso nunca foram analisados. As sucessivas alterações no quadro de gestores do MEC, dirigido por quatro ministros diferentes ao longo de 2015, prejudicaram o funcionamento do comitê (Brasil, 2016a; 2017a). Some-se a isso a instabilidade vivida pela Seppir, que perdeu o *status* de ministério e passou a fazer parte do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRDH) em outubro daquele mesmo ano. Em verdade, a situação de incerteza alcança todo o governo e viria a atenuar-se apenas no final do primeiro semestre de 2016. À época, o país enfrentava os meses turbulentos que culminariam no *impeachment* que pôs fim ao mandato da presidenta Dilma Rousseff.

32. A comissão consultiva foi criada pela Portaria nº 804, de 28 de agosto de 2013, do MEC.

A mudança de governo, ocorrida em maio de 2016 com o início da gestão do presidente Michel Temer, significou fragilização, descontinuidade e desarticulação das ações de monitoramento e avaliação.³³ O mês de agosto daquele ano marcou o fim do primeiro quadriênio desde a sanção da Lei de Cotas. Findava o prazo para as Ifes concluírem a implementação gradual da reserva de vagas segundo os percentuais estabelecidos pela legislação. Ao longo do segundo semestre, o MEC consultou as Ifes sobre seus processos seletivos próprios com vistas a monitorar o cumprimento da lei. A maior parte das instituições enviou ao ministério as informações solicitadas (Brasil, 2016c; 2016d). Entretanto, as dezenas de respostas recebidas não foram tratadas e organizadas de maneira sistemática (Brasil, 2016e).³⁴ Desse modo, o relatório de acompanhamento do quadriênio 2013-2016, datado de janeiro de 2017, se limitou à apresentação dos números provenientes do Sisu, desagregados por Ifes, semestre/ano, modalidade de concorrência e quantidade de vagas e matrículas (Brasil, 2017a).³⁵

Uma vez elaborado o relatório do primeiro quadriênio – tal como nas condições já expostas –, não houve qualquer registro de ações relacionadas ao monitoramento e à avaliação da Lei de Cotas no MEC ao longo de todo o ano de 2017. O comitê seguiu inativo. Seus membros sequer foram nomeados. Em 2018, houve algum esforço, embora tímido, de retomar as atividades. Ainda sem a designação formal de seus integrantes, o colegiado interministerial se reuniu em janeiro, março e julho. Em comparação com o prestígio anterior, observado sobretudo no biênio 2013-2014, os trabalhos mobilizaram o titular da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior (Dippes) e técnicos do terceiro e quarto escalões dos órgãos. Nota-se, ademais, a ausência de representantes da Seppir na primeira reunião e da Funai na segunda (Brasil, 2018a; 2018b).³⁶

33. Em 12 de maio de 2016, o até então vice-presidente, Michel Temer, assume interinamente a Presidência da República e, em 31 de agosto, toma definitivamente posse do cargo, no qual permanecerá até o final de 2018. O MMIRDH foi extinto no primeiro dia do novo governo (Brasil, 2016b). Suas atribuições foram transferidas ao Ministério da Justiça e Cidadania (MJC). Nove meses depois, em fevereiro de 2017, ocorre mais uma mudança: o Ministério dos Direitos Humanos é recriado e as políticas de promoção da igualdade racial seguem sob a sua competência, delegadas à Seppir (Brasil, 2017b; Lima Junior e Chermem, 2016; Lima Junior e Pereira, 2018; Abreu e Lima Junior, 2020). A instabilidade no MEC é menor durante o período de maio de 2016 a dezembro de 2018. O posto de ministro é exercido pelo então deputado federal Mendonça Filho, filiado ao Democratas (DEM), partido que, em 2009, recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) ao questionar a constitucionalidade da política de cotas raciais da UnB para seleção de seus estudantes de graduação.

34. Ressalta-se, como exemplo de desarticulação dos tímidos esforços de monitoramento e avaliação, que a própria Seppir, poucos meses depois, em 2017, também realizou “levantamento” com as “universidades” com o propósito de obter informações sobre a “disponibilização” de vagas reservadas pelas instituições a candidatos cotistas. Entretanto, menos da metade de todas as Ifes respondeu à secretaria (Brasil, 2018c; 2021a).

35. Enfatiza-se que os dados do Sisu são acessados e extraídos de maneira automática do próprio sistema, sob a gestão do MEC. Ou seja, apresentar informações referentes às vagas reservadas a candidatos cotistas no Sisu não requer nenhum esforço de coleta, registro e sistematização de dados.

36. A designação formal dos nomes a compor o Comitê de Monitoramento e Avaliação viria a quatro meses do fim do governo, pela Portaria nº 775, de 10 de agosto de 2018. Ou seja, a composição oficial do colegiado ocorreu quando se avizinhava a mudança de gestão e, por conseguinte, muito provavelmente, a substituição dos próprios representantes recém-nomeados (Brasil, 2018d).

Após a posse do presidente Jair Bolsonaro, cuja posição contrária às cotas, especialmente às cotas raciais, é pública e notória, a Lei de Cotas foi mantida distante das preocupações centrais do MEC.³⁷ A comissão consultiva da sociedade civil, reunida pela última vez em julho de 2015, continuou inoperante. O Comitê de Monitoramento e Avaliação, por sua vez, permaneceu em situação precária, marcada pela fragilidade institucional e pela intermitência de suas atividades, sempre limitadas a esforços de compilação de dados, carentes de quaisquer análise e diálogos para além da burocracia federal.³⁸

A inação do governo federal, mesmo ao se aproximar a data prevista para a revisão da Lei de Cotas, chamou a atenção do Tribunal de Contas da União (TCU) e de membros do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU). Em outubro de 2019, por exemplo, a ministra do MMFDH propôs à sua contraparte da Educação a celebração de “Acordo de Cooperação Técnica visando a conjugação de esforços para o desenvolvimento de ações que viabilizem a revisão do programa especial para acesso às instituições de educação superior” (Brasil, 2019b, p. 2). Na ocasião, a fim de justificar a relevância do acordo, foi mencionado que “a SNPIR (havia sido) instada a manifestar-se junto à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (...) acerca da avaliação e diagnóstico da Lei nº 12.711 sobre cotas raciais” e, ainda, que “o Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria da República no Distrito Federal, (havia expedido) Recomendação (...) à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), para que regulamentasse o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de indígena por meio de Portaria Normativa” (*idem, ibidem*). O acordo, entretanto, nunca foi firmado.³⁹

Cerca de um ano depois, em dezembro de 2020, o Grupo de Trabalho de Políticas Etnorraciais (GTPE) da DPU encaminhou ao MEC uma série de perguntas sobre a Lei de Cotas. A resposta do MEC sobre as atividades de monitoramento e avaliação é bastante clara e sucinta: não há ações a destacar. Sobre o comitê, a nota técnica assinada pela Dippes, em janeiro de 2021, informa que o colegiado se reuniu uma única vez, em setembro de 2020, em caráter informal, antes da

37. Jair Bolsonaro se manifestou contrário às cotas raciais, de maneira aberta e enfática, em diversas oportunidades ao longo de sua campanha eleitoral, em 2018, e no exercício do cargo de presidente da República, a partir de 2019. Embora Bolsonaro afirme não se opor às cotas de recorte social, seu governo não promoveu ou fortaleceu políticas públicas nesse sentido. Os posicionamentos de repúdio às cotas raciais podem ser lidos nas reportagens disponíveis em Bolsonaro... (2018), Ferro (2019) e Soares (2021).

38. A Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019, convertida na Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019, criou a SNPIR, integrante da estrutura do MMFDH.

39. Em resposta a pedido de informações – Protocolo nº 23546.020023/2022-92 – encaminhado pelos autores deste boletim sobre o Acordo de Cooperação Técnica, o MEC afirmou, em 24 de abril de 2022, que não o havia firmado. O MMFDH já havia feito referência à necessidade de “normatizar os procedimentos de heteroidentificação complementar a autodeclaração de indígena” (Brasil, 2019a, p. 1) em junho de 2019, quando enviou ao MEC, com “solicitação de prioridade” (*idem, ibidem*), a indicação de seus representantes para compor o Comitê de Monitoramento e Avaliação.

nomeação dos representantes, ocorrida em fins de dezembro, uma semana depois de o ministério receber os questionamentos da DPU (Brasil, 2021a; 2021b).

O encontro de setembro de 2020 teria sido uma “reunião de alinhamento”, realizada sem a presença da Funai, à qual compareceram o diretor do Departamento de Igualdade Racial e Étnica e a coordenadora-geral de Políticas Temáticas de Ação Afirmativa, ambos da SNPIR, e um ex-coordenador-geral de Políticas de Educação Superior, da Sesu, ainda vinculado à secretaria (Brasil, 2021a; 2021b). Nota-se, desse modo, a ausência de representante da Setec combinada à falta de empoderamento do interlocutor da Sesu. O contraste com os primeiros anos que se seguiram à sanção da Lei de Cotas, nos quais os dirigentes de ambos os ministérios se envolviam no processo de monitoramento e avaliação, é evidente.⁴⁰

Mesmo com a pressão dos órgãos de controle e a iminência da discussão em torno da revisão da legislação, o MEC manteve-se descompromissado com o processo de monitoramento e avaliação da política. A menos de onze meses de se complementarem os dez anos de vigência da lei, a Sesu informou o Inep, em ofício datado de 21 de setembro de 2021, que, em meio a “demandas do TCU acerca da Lei nº 12.711/2012”, as secretarias “executivas do Ministério da Educação e do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (*estão*) estabelecendo a forma que se dará o acompanhamento da Lei de Cotas” (Brasil, 2021c, p. 1, grifo nosso). Como se observa, o documento, assinado pelo próprio presidente do Comitê de Monitoramento e Avaliação, diretor da Dippes, é claro ao comunicar que o governo federal ainda não definira como faria “o acompanhamento da Lei de Cotas” (*idem, ibidem*), mesmo depois de quase dez anos de sua sanção.

Uma década após o início da implementação da política de reservas de vagas nos cursos de graduação das Ifes, o MEC não construiu sequer meio capaz de obter as informações essenciais para conhecer a efetividade, o impacto, o alcance e os limites da Lei nº 12.711/2012. A inexistência, sob a gestão do MEC, de elementos imprescindíveis ao monitoramento e à avaliação da política de cotas é resultado de ações sistemáticas e repetidas de fragilização, descontinuidade e esvaziamento das instâncias estabelecidas legalmente com o objetivo de “acompanhar e avaliar” a Lei de Cotas. Em verdade, se não há, no MEC, os insumos básicos para iniciar o debate sobre a eventual revisão da lei, tampouco há definição acerca das metodologias e critérios que informariam tais ou quais alterações, como mostrado anteriormente.

A SNPIR, por seu turno, ainda que bastante tardiamente, se mobilizou, em alguma medida, a fim de avançar o conhecimento quanto à implementação da Lei de Cotas, embora, ao fim e ao cabo, não tenha destoado de modo significativo do MEC. Para tanto, o MMFDH recorreu a parcerias com a Escola Nacional de

40. Em março de 2021, a Procuradoria da República no Distrito Federal também solicitou ao MEC “informações atualizadas e circunstanciadas” (Brasil, 2021d, p. 5) sobre a instalação e o funcionamento do comitê.

Administração Pública (Enap) e com a UFPR. Em ambos os casos, os esforços empreendidos resultaram em produtos incapazes de subsidiar a avaliação ou mesmo o monitoramento da implementação da Lei de Cotas. Desse modo, passados dez anos desde 2012, o Poder Executivo encontra-se sem condições de cumprir as obrigações que lhe foram expressamente delegadas pela legislação.

3.2.1 Parceria SNPIR-Enap: Pesquisa de levantamento de informações sobre a adoção do Sistema de Cotas Sociais e Raciais nas IES no Brasil (Lei nº 12.711/2012)

As perguntas que o GTPE-DPU encaminhou ao MEC em dezembro de 2020 foram enviadas, na mesma ocasião, à SNPIR (DPU, 2020). Em sua resposta, a secretaria destacou as parcerias firmadas com a Enap e com a UFPR. A cooperação com a Enap gerou um levantamento de informações, feito com as Ifes ao longo do segundo semestre de 2020, a respeito de políticas de assistência estudantil, diferentes modalidades de ingresso no corpo discente, mecanismos de monitoramento e avaliação da Lei de Cotas e formas de registro e armazenamento de dados sobre os estudantes cotistas. Trata-se de uma pesquisa “exploratória”, como o próprio relatório final deixa claro, notadamente aquém de um “diagnóstico de como se deu a implementação da política de cotas sociais e raciais”, e insuficiente para apontar “quais seriam os principais elementos norteadores para construção de uma futura avaliação nacional” (Enap, 2021, p. 6), como, paradoxalmente, esse mesmo relatório final a apresenta.

Ao todo, foram enviados questionários a 96 Ifes: 66 responderam. Observa-se que, segundo o Censo da Educação Superior (CES) 2018, cujos dados foram conhecidos em 2019, as Ifes vinculadas ao MEC, às quais a Lei de Cotas se aplica, somavam 104 instituições em vez de 96. Nota-se, portanto, que oito instituições não foram consultadas (Enap, 2021, p. 28-29). A falha na identificação do conjunto de instituições a ser considerado, por si só um lapso que evidencia os limites da pesquisa, e a quantidade de respondentes revelam os efeitos deletérios da desarticulação intergovernamental e da ausência do MEC. A participação do MEC, é razoável supor, aumentaria significativamente o número de Ifes recenseadas, dada a sua maior proximidade com as instituições ou mesmo, se necessário, os mecanismos de incentivo de que dispõe para induzi-las à cooperação.

De acordo com o GTPE-DPU:

Em um plano geral da pesquisa realizada pela Enap, é possível notar a dificuldade de reunião dos dados sobre a temática. Para além do *deficit* de respostas por parte da IES, no que toca ao perfil discente não há informações a serem extraídas do referido relatório. Deste modo, não obstante tenha sido apresentada enquanto uma medida em favor do monitoramento da política de cotas a nível nacional, em pleno ano de 2021, pouco se sabe sobre o alcance a seu público beneficiário e, conseqüentemente, sobre a eficácia da lei. Em suma, a pesquisa da Enap não apresenta elementos suficientes

para avaliação da metodologia, tampouco para a revisão da política de cotas no ensino superior (DPU, 2021, p. 5).

Vale destacar, por fim, que 60% das instituições respondentes afirmaram não ter política de avaliação da Lei de Cotas. Desse modo, a omissão, marca da atuação do governo federal, caracterizaria também grande parte das gestões das próprias Ifes.

3.2.2 Parceria SNPIR-UFPR: Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-Raciais (Simope)

A parceria entre a SNPIR e a UFPR pretendeu construir um sistema de monitoramento cujo objetivo é “dar visibilidade à população negra e aos povos e comunidades tradicionais, disponibilizando informações para a atuação dos governos federal, estaduais, distrital e municipais, de maneira a promover e aprimorar a eficiência e a eficácia das políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial” (Brasil, 2021f). Um de seus seis módulos refere-se especificamente à Lei nº 12.711/2012. Lançado no final de 2021, o sistema foi objeto de dois pareceres elaborados a pedido do GTPE-DPU. Um deles de autoria da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e o outro redigido pela Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (Sipad) vinculada à UFPR (DPU, 2021).⁴¹

Tanto a ABPN quanto a Sipad/UFPR apontam inúmeras falhas, omissões e imprecisões que fazem do Simope uma ferramenta inadequada para o monitoramento da política de cotas. A ABPN sublinha a ausência de quaisquer informações relativas aos estudantes não cotistas. Não se encontra nenhum dado sobre estudantes não cotistas nas cinco “abas” do módulo *Cotas – desistência de curso, concluintes, acessibilidade pelas cotas, ingresso e apoio social*. Desse modo, sem haver parâmetro de comparação entre beneficiários e não beneficiários, a capacidade dos indicadores de medir, por exemplo, a taxa de evasão é seriamente reduzida.

Como saber, sem analisar todo o corpo discente, se determinado fenômeno ocorre de maneira mais ou menos intensa com os estudantes cotistas? A ABPN registra também não haver informações sobre os cotistas cujo ingresso na Ifes se deu por meio das modalidades referentes à renda familiar *per capita* e/ou em razão de deficiência, combinadas ou não com o critério de raça/cor (ABPN, 2021; DPU, 2021).

A análise da Sipad/UFPR, por sua vez, é convergente às críticas feitas pela ABPN, destacando a fragilidade dos indicadores, sobretudo por inviabilizar a comparação entre beneficiários e não beneficiários e por não abranger todas as modalidades de ingresso por cota. Apontam-se, além disso, inadequações na organização e denominação dos gráficos. A Sipad/UFPR recomenda, ainda, que

41. O GTPE-DPU também solicitou parecer sobre o Simope ao Centro Politécnico da UFPR, responsável por desenvolver o sistema. O Centro Politécnico informou não ter tido ingerência sobre a definição dos indicadores, encomendados pela SNPIR. Afirmou, ainda, que não acompanha como os dados são usados, interna ou externamente, pela secretaria. Por fim, esclareceu que a manutenção e a atualização dos módulos exigem a extração e a adaptação de novas versões das bases utilizadas.

o sistema esclareça que já havia políticas de cotas em diversas Ifes antes de 2012 e explique, também, que, efetivamente, o marco inaugural do monitoramento da Lei de Cotas é o ano de 2013, quando tem início o processo gradativo, a culminar em 2016, de reserva de 50% das vagas.

Por fim, a superintendência chama a atenção para a precaução necessária que deve acompanhar a apreciação dos dados relativos à raça/cor provenientes do CES do Inep, que servem de fonte ao Simope. Embora, a rigor, sejam autodeclaradas, essas informações são repassadas ao Inep indiretamente pelos servidores das Ifes, e não pelos próprios estudantes (DPU, 2021). Com efeito, a preocupação com a qualidade das informações sobre raça/cor do CES é, igualmente, o foco de estudo de Senkevics (2018), que propõe maneiras de aumentar, de modo significativo, a sua precisão. Nesse sentido, vale mencionar que, embora o desconhecimento a respeito da raça/cor dos estudantes cotistas tenha diminuído expressivamente ao longo dos anos, de acordo com os números do Simope – caindo de 44% em 2013 para 6% em 2018 –, o mesmo não ocorre em relação ao corpo discente das Ifes em geral. Nesse caso, ainda que o desconhecimento também tenha se reduzido, a raça/cor de um quinto dos estudantes permanece ignorada, segundo o CES 2015 (Senkevics, 2018).

Sem pretender abordar as falhas do Simope de forma exaustiva, há um aspecto não levantado pelos dois pareceres que merece destaque. O sistema não permite, em nenhuma das suas “abas”, o cruzamento dos dados relacionados a curso, turno, Ifes, sexo e raça/cor. O cruzamento não é possível nem mesmo por meio do acesso aos microdados disponíveis (Brasil, 2021f). Portanto, o usuário, por exemplo, interessado em conhecer a taxa de evasão – na aba *Desistência de curso* – acessará as informações, separadamente e sem a possibilidade de cruzá-las, por turno, sexo, curso e instituição. Desse modo, sabe-se que tantos estudantes, no país, em determinada região ou UF, dos sexos feminino e masculino se evadiram, anualmente, entre 2012 e 2018, ou que tantos estudantes, no país, em determinada região ou UF, se evadiram do curso de medicina nesse mesmo período ou, ainda, que tantos estudantes se evadiram da UnB nesses anos. Não se sabe, no entanto, quantos estudantes mulheres do curso de medicina da UnB se evadiram no período 2012-2018. Ademais, esses dados referem-se apenas aos cotistas autodeclarados PPIs, excluindo brancos e amarelos.⁴²

Em resumo, os painéis de monitoramento do Simope não atendem ao propósito, declarado pela SNPIR à DPU, de oferecer às Ifes um “modelo metodológico capaz de norteá-(las) a produzirem suas próprias avaliações”, tampouco provê o governo federal

42. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, dispõe sobre o tratamento de dados pessoais e, para tanto, restringe a disponibilização de informações que identifiquem ou tornem possível identificar os indivíduos. Ainda assim, a impossibilidade de cruzamento de dados verificada no Simope parece ir além das restrições estabelecidas pela LGPD.

de “importante subsídio para a tomada de decisão (...) em relação ao aprimoramento” (DPU, 2021, p. 2) da política de cotas. Frise-se, finalmente, que as limitações identificadas poderiam ser significativamente minoradas, de maneira imediata, por meio da ampliação do escopo de informações incluídas no sistema, a fim de abranger todos os estudantes das Ifes, e por meio de cruzamentos de bases de dados, como o fazem Senkevics (2018), Mello e Senkevics (2018) e Senkevics e Mello (2019).

Resultado de um esforço tardio, empreendido alguns poucos meses antes do marco decenal de avaliação da Lei de Cotas, o Simope encontra-se distante de reunir os elementos necessários para torná-lo uma ferramenta apropriada de monitoramento e avaliação.

3.3 PLs relacionados ao art. 7º da Lei de Cotas

A garantia da educação universal e representativa para toda a população negra no Brasil esteve embasada pelas demandas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro estendido nas diversas organizações, associações e institutos,⁴³ assim como com a aprovação e a vigência da Lei de Cotas desde 2012, e com o acompanhamento da implementação do programa, ainda que de modo independente, nas diversas Ifes. A revisão indicativa no art. 7º, em redação alterada pela Lei nº 13.409/2016, que dita a realização de uma revisão do programa especial no prazo de dez anos após vigência da mesma norma, ou seja, em 2022, acionou uma nova dinâmica no âmbito do Poder Legislativo acerca da temática. A revisão ou ausência desta não compromete a perpetuação da lei. A hermenêutica expressa em audiência pública sobre PL nº 3.422/2021, realizada em 17 de maio de 2022, interpreta a revisão como um marcador temporal de ajustes. A audiência pública de 25 de maio do mesmo ano confirma a consistência interpretativa.⁴⁴

Ao fim da primeira década da citada lei, observa-se um movimento protagonizado pelos representantes legislativos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, do Congresso Nacional, ao assumir a articulação das mudanças a serem

43. Os movimentos abolicionistas estiveram atuantes durante o período de escravização da população negra no Brasil. Posteriormente, e simultaneamente, posicionaram-se nas pautas contrárias às migrações forçadas de povos da África, contra o trabalho escravizado, pela libertação de povos negros em todas as vivências plenas de cidadania, por justiça social e racial. Os movimentos antirracistas têm atuado com mesma potência contra o racismo, pela equidade racial, em favor de ações afirmativas e pelo bem viver (Pereira e Silva, 2009). Sem encerrar a lista, algumas lideranças com engajamento na defesa e no debate das cotas raciais para ingresso no ensino superior e técnico, público e privado, são aqui citadas como Movimento Negro Unificado (MNU), 1978; ABPN, com atividades iniciadas nos anos 1980 e 1990; Geledés Instituto da Mulher Negra, 1988; Criola, 1993; Educafro, desde os anos 1990; Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), 1981; Feira Preta; Instituto Afrolatinas; Afro Presença; Pensar Africanamente, 2020; ID_BR; e cotasraciais.org.

44. A primeira audiência pública que dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas e dá outras providências data de 20 de março de 2022 e foi realizada pela Fundação Perseu Abramo, mediada pela professora Nilma Lino Gomes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), disponível em: <<https://bit.ly/3zkii5C>>. A segunda audiência pública sobre o PL nº 3.422/2021 realizada em caráter conjunto da Comissão dos Direitos Humanos e Minorias (CDHM) e Comissão de Educação (CE), na Câmara dos Deputados, data de 25 de maio de 2022, convocada pelo deputado federal Camilo Capiberibe (Partido Socialista Brasileiro – PSB), disponível em: <<https://bit.ly/3Jp5Gih>>.

agregadas à política especial. Por um lado, a concentração dos PLs aqui apresentados exhibe posicionamento a favor de uma ampliação do escopo da ação afirmativa por cotas universitárias em instituições públicas. Por outro, há antagonismos ressoantes no discurso de uma minoria crente no mito da democracia racial e defensora de uma meritocracia gozadora de privilégios justificados pelo racismo estrutural marcador na sociedade brasileira. O grupo próximo a ideias conservadoras defende as cotas com o caráter de classe social e, no limite, nega qualquer ação reparadora e compensatória.

Esta subseção destaca os PLs que demonstram maior correlação entre eles e os que estão mais avançados no rito do Congresso.⁴⁵ Em síntese, coincidem em defender a continuidade da política de reserva de vagas com acesso por meio de cotas no ensino médio nos institutos federais, indicam ampliar a seleção por cotas para instituições privadas de ensino superior, designam política similar no ingresso a cursos na pós-graduação como mestrado e doutorado em instituições públicas, apontam o impacto causado pela seletividade nos cursos de maior prestígio social como foco de especificidade na entrada de cursos de medicina e direito, por exemplo, incluem demais grupos populacionais como pessoas transexuais em situações de maior vulnerabilidade causada por discriminação em razão de preconceito e egressos de sistema nacional de acolhimento. Sem qualquer propósito de encerrar a análise de todas as propostas em tramitação, faz-se aqui uma apreciação do momento suscitado pela própria Lei de Cotas universitárias (quadro 1).

Desde a publicação em 2012, e majoritariamente entre 2019 e 2022, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal foram iniciados mais de trinta PLs, a fim de alterar no todo ou em parte algum artigo da Lei nº 12.711/2012 sobre a questão racial para a reserva de vagas no ensino superior. Até então, embora a revisão da lei não estivesse esquecida pelos parlamentares, também não foi motivo de maior atenção no mérito. Porém, pode-se afirmar que, em todas as legislaturas, houve um aceno para ajustar a Lei de Cotas.

O compromisso de revisão em dez anos sob responsabilidade do Poder Executivo estava explícito na redação de 2012, entretanto o texto de 2016, ao excluir a indicação da função revisora para determinado poder ou órgão, expõe uma fragilidade institucional perpetrada pela lacuna para a revisão legislativa. Para o acompanhamento e a avaliação, o art. 6º manteve a responsabilidade do MEC, da Seppir, da Presidência da República, ouvida à Funai. A substituição elaborada no art. 7º em 2016 ainda incluiu PcDs. Naquele momento de publicação da lei, o art. 7º dialogava com a Convenção Interamericana Contra o Racismo, a

45. *Grosso modo*, após início do PL com a apresentação no Plenário da Câmara dos Deputados, segue para Coordenação de Comissões Permanentes (CCP), Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD), CDHM, CE, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), Plenário Virtual, durante a crise sanitária na pandemia causada pela covid-19.

Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância firmada em junho de 2013, e recepcionada no Brasil por meio do Decreto nº 10.932, de janeiro de 2022, pois a convenção destaca, em seu art. 5º, que as políticas especiais e as ações afirmativas adotadas pelos Estados-parte cumprirão temporalidade mediante o prazo definido em conformidade com a superação da situação desigual justificante da ação (Brasil, 2022a).

Das diversas interpretações acerca deste limite de um período razoável exigido na convenção, a formulação e a implementação de políticas de caráter educacional são indicações da própria matéria em seu art. 6º. Portanto, o uso de marcador temporal com prazo de revisão ou de avaliação de uma norma de caráter afirmativa corresponde à conformidade legal internacional. A definição do prazo de revisão permite um planejamento para a avaliação do programa de modo a conhecer os desafios de implantação para em seguida ajustar o desenho e qualificar com melhorias. Entretanto, a conjuntura política da revisão não se configura nos moldes mais estáveis a favor da equidade racial. Então, a revisão pode ser um gatilho para mudanças destoantes ao aperfeiçoamento e, mesmo, incidir na direção contrária para um encerramento do programa.

Os PLs em tramitação no Congresso expõem muitas das similaridades em prol da continuidade do programa especial (quadro 1). A maioria dos PLs segue em tramitação ordinária, com uma proposta em regime de urgência. A convergência dos PLs é explícita com o pensamento de algumas das iniciativas. Como a Lei de Cotas universitárias compõe com outras normas as ações afirmativas de caráter racial, há propostas pensadas por afinidade com o tema da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva 20% de vagas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Nas propostas favoráveis à permanência, que consolidam o programa e reafirmam a ampliação das cotas, a autoria e as coautorias estão concentradas nos representantes do Partido dos Trabalhadores (PT), sigla no mandato presidencial quando da publicação da lei, uma referência da articulação em prol da manutenção da política pública focalizadora.

A principal coincidência entre os textos, as justificativas e os votos está na indicação temporal de permanência da política por um período mínimo de mais dez anos. Há alteração para períodos maiores de duas décadas até cinquenta anos, como prevê a prorrogação no PL nº 3.422/2021, de autoria coletiva de mais de 39 representantes de um mesmo partido.

As recomendações que se materializam nas considerações finais aqui apresentadas neste capítulo alinham-se à manutenção da Lei de Cotas no Brasil com períodos temporais definidos e determinados em norma, a fim de estabelecer um prazo para acompanhamento, monitoramento e avaliação da política pública afirmativa. Para fins de avaliação de programas focais, costuma-se utilizar, metodologicamente, séries

temporais históricas com pelo menos duas décadas para comparação analítica com objetivo de constituir novos aspectos da política. Portanto, a incidência inicial de um prazo para revisão é um fator que deve anteceder aos ajustes e às correções no sistema de monitoramento.

Nesse caso, considera-se um prazo de revisão em dois tempos, dez anos após a vigência, seguido por mais dez anos, totalizando vinte anos. Acrescenta-se a condicionalidade do início da contagem do prazo ao uso de um sistema comum para as instituições e padrão para o monitoramento, com condições de ser atualizado pela inserção de novas informações. Assim, os períodos de revisão relacionam-se a um modo de acompanhamento de estudantes desde o ingresso no ensino superior, com permanência e alcançando a conclusão de um curso de graduação, o acesso à pós-graduação e a fase de transição para entrada no mercado de trabalho.

As aproximações entre os PLs são tantas que, em diversos deles, há solicitação de inclusão de coautoria por outros representantes da Casa Legislativa (PL nº 3.402/2020). As principais sugestões, no sentido de aprofundar as ações de equalização positiva e de alterações da lei por meio dos PLs, registram a condicionalidade da quantidade de vagas a serem reservadas de acordo com o percentual populacional, conforme o último Censo Demográfico do IBGE para pessoas negras, indígenas, PcDs, quilombolas e transexuais (PLs nºs 3.422/2020, 5.384/2020 e 433/2022), e a ampliação e a obrigatoriedade da política de cotas para o acesso à pós-graduação (PL nº 3.434/2020). O PL nº 4.656/2020 determina a metodologia de monitoramento, com indicação do uso da pesquisa do Censo do Ensino Superior adotada pelo Inep, e há ainda a possibilidade de se seguir a PNAD Contínua por ser realizada anualmente e conter informações mais atuais. Por sua vez, o PL nº 1.788/2021 defende a garantia de acesso a bolsas de permanência para os ingressantes, por meio do programa especial, e a abrangência da assistência estudantil aos ingressantes na pós-graduação. Ademais, defende a manutenção de estudantes nos cursos de graduação, especialmente em situação socioeconômica de baixa renda.

Os PLs incidem na articulação do monitoramento ao determinar a criação de: Conselho Nacional de Ações Afirmativas de Ensino Superior com participação do MEC, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conife), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), União Nacional dos Estudantes (UNE), portanto, da sociedade civil organizada, de representantes estudantis, das associações de ensino superior com a presença do próprio Congresso Nacional (PL nº 3.422/2020 pensado ao PL nº 5.384/2020).

Há uma linha divergente refletida principalmente no PL nº 4125/2021, de autoria do deputado Kim Kataguiri (DEM/SP), em que atribui o quesito social referenciado pela renda *per capita* e familiar ao programa de reserva de vagas nas IES públicas, excluindo o caráter étnico e racial da política pública em questão. Os partidos Novo, Podemos e Partido Social Liberal (PSL) integram o grupo *destoante* da perspectiva a favor das cotas em sentido mais inclusivo. Elas seguem a mesma linha, qual seja, exclusão do caráter étnico e racial e negação do racismo, que, nessas leituras, está relacionado somente a um problema de desigualdade de renda. Outros PLs contrários vão desde o uso único do critério social, de baixa renda, e no limite, à exclusão total da Lei nº 12.711/2012.

As iniciativas que negam a dimensão racial na esfera da política pública de ação afirmativa se utilizam do discurso desqualificador do negro quando da reivindicação de cotas e ações afirmativas. Carneiro (2004, p. 74) expressa que

essa mensagem escamoteia que a reivindicação por políticas compensatórias representa ao contrário de desqualificação, a afirmação de negros e afrodescendentes como sujeito de direitos, conscientes de sua condição de credores sociais de um país que promoveu a sua acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, que não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição, e que permanece negando-lhes integração social através das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade.

Em 2004, o debate público girava em torno das primeiras experiências de ações afirmativas com caráter racial em algumas universidades brasileiras. A constitucionalidade das ações considera-se afirmada pelo STF tanto para as cotas universitárias em 2012, Lei nº 12.711/2012, quanto para as cotas no ingresso do serviço público em 2017, Lei nº 12.990/2014. Ou seja, o debate está assentado há mais de uma década e ainda assim há resquícios de argumentos pretéritos não justificáveis legalmente. Dessa maneira, para o grupo discordante, o racismo estrutural é o argumento principal para conciliar os PLs favoráveis.

A característica das diversas iniciativas de PLs em prol de ajuste na norma contempla um consenso coerente com os resultados apresentados pelas possíveis avaliações realizadas de modo pontual e independente pelas próprias universidades até o momento. Nesse sentido, houve o aumento da representatividade negra no sistema educacional de ensino superior; em geral, a manutenção ou melhora das notas dos cursos nas avaliações; estudantes em mesmas condições cognitivas e acadêmicas.

QUADRO 1 PLs relacionados ao art. 7º, do monitoramento e do prazo de revisão da Lei de Cotas, e outras providências

PL	Ano	Autoria Inicial	Situação em março de 2022	Breve resumo
Nº 433 apensado ao PL nº 5.384/2020	2022	Orilando Silva (PCdoB/SP)	Câmara: apensado ao PL nº 5.384/2020.	Estabelece a permanência da Lei de Cotas, inclusive para quem cursou integralmente ensino médio em escolas públicas.
Nº 1.788	2021	Bira do Pindaré (PSB/MA)	Câmara: aguardando parecer da Comissão de Educação (CE). Aprovado com alteração na CPD e na CDHM.	Altera a Lei nº 12.711/2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Com garantia do serviço de assistência estudantil para aqueles estudantes que assim o necessitarem para a realização e conclusão de seu curso.
Nº 3.422 apensado ao PL nº 5.384/2020	2021	PT: Valmir Assunção (BA), Benedita da Silva (R) e Carlos Zarattini (SP)	Câmara: regime de Tramitação de Urgência. Apensado ao PL nº 5.384/2020. Pronto para entrar em votação no Plenário, proposta sujeita à apreciação do Plenário.	Adia para cinquenta anos o prazo para revisão da Lei de Cotas. Estabelece garantia de acesso à Bolsa Permanente para o público cliente do programa especial. Cria o Conselho Nacional das Ações Afirmativas de Ensino Superior, composto por representantes do MEC, Congresso Nacional e sociedade civil organizada, incluindo Andifes, Fonapiace, Comife, Neabais, UNE. Com objetivo de colaborar na avaliação e monitoramento.
Nº 3.402	2020	PT: Marília Atraves (PE); Enio Verri (PR); Maria do Rosário (RS); Margarida Salomão (MG); Carlos Veras (PE); João Daniel (SE); Patrícia Ananias (MG); Beto Faro (PR); Professora Rosa Neide (MT); Valmir Assunção (BA); Rogério Correia (MG); Marcon (RS); Vicentinho (SP); Afonso Florence (BA); Afilindo Chingajia (SP); José Ricardo (AM); Helder Salomão (ES); Célio Moura (TO); Josenildo Ramos (BA); Airton Faleiro (PA); Pedro Uczai (SC); Erika Kokay (DF); Vander Loubet (MS); Frei Anastacio Ribeiro (PB); Rejane Dias (PI); Alexandre Padilha (SP); Waldenor Pereira (BA); Paulão (AL); Padre João (MG); José Guimarães (CE); Henrique Fontana (RS); Leonardo Monteiro (MG); Nilto Tatto (SP); Rubens Otoni (GO); Zeca Direcu (PR); Zé Neto (BA); Rui Falcão (SP); Paulo Pimenta (PT/RS); Gleisi Hoffmann (PR); Assis Carvalho (PT/PI); Reginaldo Lopes (MG); Alencar Santana Braga (SP); José Airton Félix Cirilo (CE); Paulo Guedes (MG)	Câmara: pronta para pauta na Comissão de Educação e na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas comissões.	Institui a obrigatoriedade da reserva de vagas em programas de pós-graduação nas instituições públicas de ensino superior. Estabelece o critério de, no mínimo, 50% de suas vagas, por programa e turno, para PCDs, negros, oriundos de comunidades quilombolas e indígenas em proporção respectiva na população da UF; tanto nos programas <i>lato sensu</i> quanto nos <i>stricto sensu</i> . Com foco na permanência estudantil no programa de pós-graduação, mantendo a reserva de bolsas de estudo a serem distribuídas para os estudantes ingressantes por meio do sistema de cotas. Estabelece também criação de um sistema de vagas suplementares ao atendimento de pessoas transexuais e oriundas de comunidades tradicionais nas instituições federais de ensino.

(Continua)

PL	Ano	Autoria inicial	Situação em março de 2022	Breve resumo
Nº 3.434	2020	Paulo Paim (PT/RS), Zenaide Maia (PROS/RN), Humberto Costa (PT/PE), Paulo Rocha (PT/PA)	Senado: em tramitação no Senado.	Implementa política de cotas no acesso à pós-graduação nas IES públicas para pessoas negras, indígenas e com deficiência. Institui temporalidade a cada dez anos para revisão da Lei nº 12.711/2012. Conferir condicionalidade do percentual populacional equivalente de pretos, de pardos, de indígenas e de PcDs no preenchimento das vagas universitárias, por curso e turno, conforme último censo do IBGE, para permanência do programa especial. As vagas remanescentes serão completadas por concluintes do ensino médio em escolas públicas. Estabelece o monitoramento com base na metodologia do Censo do Ensino Superior adotada pelo Inep. Propõe ainda aplicação do sistema de cotas em todas as IES para graduação, seja pública, seja privada.
Nº 4.656	2020	Paulo Paim (PT/RS)	Senado: matéria com a relatoria.	
Nº 3.317	2021	PT: Marília Araes (PE) e Benedita da Silva (RI)	Na CCP em 2021.	Altera a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, para dispor sobre as comissões de heteroidentificação, na forma que especifica. Institui a obrigatoriedade da Comissão de Heteroidentificação no âmbito da administração; e determina os princípios para composição da comissão pública direta e indireta, em todas as escalas, para aferir condição autodeclarada de classificação racial preta ou parda pelos candidatos em concursos públicos e seletivos para ingresso em cursos de graduação e pós-graduação em que haja reserva de vagas.
Nº 5.384 apensado aos PLS nºs 3.422/2021 e 433/2022	2020	Maria do Rosário (PT/RS); Benedita da Silva (PT/RI); Damião Feliciano (PDT/PB); Vicentinho (PT/SP); Fernanda Melchiona (PSOU/RS); Aurea Carolina (PSOU/MG); Orlando Silva (PCdoB/SP)	Câmara: apensado aos PLS nºs 5.384/2020, 3.422/2021 e 433/2020. Sujeito a apreciação no Plenário.	Estabelece a permanência do programa especial e determina a assistência estudantil àqueles que assim precisarem por meio de Bolsa Permanência.
Nº 4.125	2021	Kim Kataguirí (DEM/SP)	Câmara: aguardando a designação de relator na Comissão de Defesa dos Direitos das PcDs.	Altera a Lei de Cotas para determinar reserva de vagas exclusivas aos estudantes de baixa renda. Nesse sentido, monitoramento ficará reservado ao MEC. Veda discriminação positiva para ingresso nas instituições de ensino federal com base em critério que não de renda e social.
Nº 461 apensado aos PLS nºs 3.317/2010, 7.485/2014, 7.225/2014 e 1.866/1999	2020	Marcel Van Hattem (Novo/RS); Alexis Fonteyne (Novo/SP); Vinícius Pott (Novo/SP); Paulo Ganme (Novo/RJ); Paulo Eduardo Martins (PSC/PR)	Câmara: apensado ao PL nº 7.485/2014 – PL nº 3.317/2021. Recebido pela CDHM.	Altera a Lei nº 12.711/2012 para vedar procedimentos de heteroidentificação racial. O PL nº 3.317/2010, sob autoria de Marília Araes (PT/PE) e Benedita da Silva (PT/RI), na CCP em 2021, institui a obrigatoriedade da Comissão de Heteroidentificação no âmbito da administração; e determina os princípios para composição da comissão pública direta e indireta, em todas as escalas, para aferir condição autodeclarada de classificação racial preta ou parda pelos candidatos em concursos públicos e seletivos para ingresso em cursos de graduação, pós-graduação em que haja reserva de vagas.

(Continua)

(Continuação)	PL	Ano	Autoria inicial	Situação em março de 2022	Breve resumo
Nº 1.983	2021	Jorge Kajuru (Podemos/GO)	Senado: Plenário do Senado Federal	Altera a Lei nº 12.711/2012 para assegurar vagas nas lfas aos egressos de programa de acolhimento institucional.	
Nº 5.303	2019	Dr. Jaziel (PL/CE)	Câmara: apensado ao PL nº 1.531/2019.	Retira a menção às cotas raciais para o ingresso em instituições federais.	
Nº 1.531 apensado ao PL nº 5.303/2019	2019	Professora Dayane Pimentel (PS/BA)	Câmara: aguardando designação de relator na CDHM.	Altera os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711/2012 para retirar o mecanismo de subcotas raciais no ingresso do ensino superior e técnico de nível médio nas instituições públicas federais.	
Nº 5.008 apensado ao PL nº 2.525/2011	2016	Vinicius Cavalho (PRB/SP)	Câmara: apensado ao PL nº 2.525/2011.	Estabelece a aplicação de cotas sociais como único critério de seleção para ingresso na educação pública superior e técnica, inclusive para concursos públicos federais.	
Nº 7.225 apensado ao PL nº 1.866/1999	2014	Rogério Peninha Mendonça (PMDB/SC)	Apensado ao PL nº 1.866/1999. Sujeito à apreciação do Plenário, em regime de tramitação ordinária. Devido a desarquivamento desta proposição em requerimento anterior, foi declarada prejudicada a solicitação de desarquivamento constante do Requerimento nº 207/2019.	Proibe as cotas raciais nos concursos para ingresso no serviço público.	
Nº 7.485 apensado aos PLs nºs 7.225/2014 e 461/2020	2014	Otávio Leite (PSDB/RJ)	Apensado ao PL nº 461/2020 (2020) – Tramitação Ordinária.	Reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos de cargos efetivos nos poderes Legislativo e Judiciário.	
Nº 2.525	2011	Manato (PDT/ES)	Aguardando a designação de relator na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público.	Estabelece 20% de vagas em concursos públicos para pessoas de baixa renda.	
Nº 1.866	1999	Luiz Salomão (PDT/RJ)	Câmara: aguardando o parecer do relator na CDHM.	Relata-se que o PL nº 1.866/1999 dispõe sobre medidas de ação com-pensatória para implementação do princípio da isonomia social do negro.	

Fonte: Câmara dos Deputados e Senado Federal do Brasil. Disponível em: <<https://bit.ly/3jYDgT9>> e <<https://bit.ly/3zqYNIR>>-.
Elaboração dos autores.

Obs.: PC008 – Partido Comunista do Brasil; PROS – Partido Republicano da Ordem Social; PDT – Partido Democrático Trabalhista; PSOL – Partido Socialismo e Liberdade; PSC – Partido Social Cristão; PL – Partido Liberal; PRB – Republicanos; PMDB – Movimento Democrático Brasileiro; e PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura política, econômica e social está mais próxima das instabilidades causadas e acentuadas pela pandemia da covid-19. O cenário político de transição de mandato presidencial, com eleições agendadas para outubro de 2022, demandam para as questões afirmativas um determinado tempo de atenção contínua em favor da equidade racial. Algumas ações mais concretas são passíveis de serem realizadas ainda nesta legislatura, como as audiências públicas em favor da votação de algum dos PLs com novos desenhos para o programa de acesso educacional ao ensino superior – público e privado – por meio de cotas étnico, racial, social, inclusivas, com respeito à diversidade e com acolhimento. A partir do tempo presente, caracterizado por uma fase de questionamentos, vislumbram-se novas soluções por meio do avanço do programa especial, com elaboração de outras ações e projetos e contribuições que não se encerram, nem se aprofundam ao limite, ao contrário, são passíveis de discussão no cenário coletivo e democrático para garantir direitos aos grupos populacionais historicamente mais violentados, menos favorecidos e que perpassam vulnerabilidades cotidianas.

Algumas das considerações finais apresentadas endereçam recomendações de caráter mais pontual e outras estruturais. Todas, com foco na efetividade do programa para igualdade de resultados, em que pese a importância da prática. Uma primeira proposta é de fixar o uso padrão da classificação racial estabelecida pelo IBGE, assim como instituir a obrigatoriedade do preenchimento do quesito raça/cor no formulário administrativo de inscrição para concurso seletivo de acesso ao ensino superior e de matrícula no curso selecionado. A segunda determina a existência de um sistema comum para as IES públicas e privadas, com objetivo de concentrar o acesso das informações relativas aos usuários na perspectiva de um Cadastro Único da Educação Superior – graduação e pós-graduação. Nesse sentido, a opção pelo Sisu configura o perfil escalar nacional e dinâmico necessário ao monitoramento da política educacional e de cotas apontado durante a administração da ministra Luíza Bairros, em que o acompanhamento do programa esteve sob responsabilidade direta do próprio Gabinete Executivo como um indicativo da relevância da questão. Seguindo a articulação iniciada no período 2012-2015, entre a Seppir e o MEC, o uso do Sisu se justifica por permitir a concentração das informações referentes às políticas afirmativas vigentes pela Lei de Cotas desde 2012, com atualizações em 2016, ao nível de toda política educacional.

O Sisu possibilita a inclusão do acesso aos dados do Programa Especial da Lei de Cotas, do Prouni e do Fies. Haja vista as temporalidades diferentes por cada universidade ou instituto federal para começar a utilizar o sistema, pelo caráter facultativo do próprio sistema, o uso do Sisu poderia abranger-se até aos vestibulares, como o da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o da Universidade de São Paulo (USP), e mesmo a inclusão dos dados do Enem e do

Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB, igualmente para programas de apoio à permanência estudantil. A proposta amplia as atuais configurações do Sisu para um molde mais próximo a um sistema agregador, com acesso simultâneo tanto por estudantes quanto por agentes com interesse em gestão e pesquisa.

Propõe-se, em seguida, alinhamento ao programa afirmativo da Lei nº 12.711/2012, na sua escrita vigente, com prazo similar, pela permanência mínima de dez anos, após o início do uso do preenchimento do formulário de inscrição e de matrícula, no Sisu, e aplicação de um questionário de situação social comum a estudantes em todas as universidades, de modo a permitir a realização de uma série histórica analítica com estatísticas oficiais. Defende-se, assim, o acompanhamento mínimo ao longo de duas décadas da política pública de caráter reparador em função da escravização de povos negros, do racismo estrutural sob a diáspora africana e descendentes no Brasil e demais condições contemporâneas similares enquanto perpetuação de um sistema ideológico escravocrata (Fanon, 2005).

No primeiro momento, o preenchimento dos formulários administrativos e do questionário social permitiria a independência das respostas diretas pelos próprios estudantes. O instrumento padrão não altera a autonomia das IES e de ensino médio técnico, público ou privado, porquanto ofereceria, mediante especificidade explicitada, a inclusão de outras questões e blocos de perguntas em campos separados para além daquelas instituídas de caráter mais universal, ou, ainda, a inclusão de questionários para grupos amostrais ou específicos, com a oficialidade das informações por meio do envio ao Inep e distribuição a demais órgãos pares.⁴⁶ Inclusive, o retorno das informações às Ifes.

Além de um instrumento padrão oficial para agregar as bases de dados, um modo de manter o diálogo com a sociedade civil consiste na publicação anual de boletins ou relatórios de acompanhamento da política educacional para ensino superior e, em particular, de cotas universitárias referentes ao ano anterior acerca da situação do programa, de estudantes e de demais análises para conhecimento coletivo. Assim, para evitar ausência de informações padronizadas, confere reproduzir iniciativa similar mediante o uso de instrumento universal nas seleções de acesso à pós-graduação, especialização *lato sensu* e *stricto sensu*, mestrado, mestrado profissional, onde houver a oferta, doutorado e pós-doutorado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Convém recomendar também que os percentuais usados para a definição do número de vagas reservadas aos estudantes do grupo cliente da política afirmativa leve em consideração os dados mais recentes coletados pelo IBGE, uma primeira opção, para além do uso do Censo Demográfico, cuja periodicidade padrão já foi

46. IBGE e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), por exemplo, órgãos que costumam acessar dados oficiais com motivos únicos para fins de pesquisa com amparo no desenvolvimento democrático e equânime do Brasil.

de dez anos e pode ser mais afetada por idiosincrasias de gestão. Propõe-se, ainda, que os candidatos cotistas aprovados com nota igual ou superior à nota de corte registrada no processo seletivo de ampla concorrência não sejam contados para efeito de preenchimento de vagas reservadas. Essa modificação levaria à Lei de Cotas a lógica existente na Lei nº 12.990/2014, que reserva vagas a candidatos negros nos concursos públicos federais. Por fim, aponta-se a necessidade de se envolver os governos subnacionais, os movimentos sociais, a sociedade civil, a academia e as instituições de ensino, seus estudantes, professores e servidores, no processo de monitoramento, avaliação e revisão da política de cotas.

Estas recomendações não encerram as mudanças viáveis nos PLs acerca da Lei de Cotas, mas suprem uma reflexão imediata e que se propõe avançar em outros espaços de diálogo, como seminário e demais publicações institucionais. Em 2022, foram realizadas pelo Legislativo duas audiências públicas para dialogar publicamente sobre a revisão da Lei de Cotas. Na última, em 25 de maio, com participação de um dos autores do PL nº 3.422/2021, o deputado Bira do Pindaré (PSB) ratificou a importância de três eixos para aprimorar a Lei de Cotas: o acesso ao ensino superior, a política de permanência e acolhimento e o êxito acadêmico. Adicionamos um quarto eixo: acompanhamento da política com um sistema adequado de informações e dados agregados diretamente inseridos por estudantes, com a possibilidade de novos *designs* e ajustes, quando se fizerem importantes para melhor execução da política afirmativa.

A discussão a respeito da promoção da igualdade racial e do combate ao racismo deve, igualmente, informar as políticas públicas voltadas à educação básica, em geral, e as ações de caráter emergencial destinadas a atacar os efeitos negativos da pandemia de covid-19 sobre o aprendizado dos estudantes da educação infantil e dos níveis fundamental e médio.

Sem dúvida, o combate efetivo ao racismo na educação básica não será feito sem um grande esforço de formação continuada dos professores e demais funcionários. É imperativa, também, a realização de projetos de enfrentamento do racismo capazes de mobilizar toda a comunidade escolar. Os currículos, igualmente, devem ser modificados, garantindo-se o cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Ademais, o tema dos direitos humanos deve ser seriamente tratado, abordado de maneira transversal, como previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018e). Por fim, este capítulo insiste que outras insurgências de novos ajustes na política tornar-se-ão necessárias de acordo com os impactos no médio e no longo prazos na educação básica e superior no Brasil causados pela pandemia de covid-19.

REFERÊNCIAS

ABPN – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. **Parecer ABPN sobre o Simope**. Guarulhos: ABPN, 2021. (Processo n. 08038.008244/2019-33).

ABREU, A. K.; LIMA JUNIOR, A. T. Igualdade racial. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 27, p. 271-309, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q0gu8D>>.

ABREU, A. K. *et al.* Igualdade racial. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 28, p. 347-406, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3cKXjRZ>>. Acesso em: 2 maio 2022.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019.

AMÂNCIO, T. MBL lança braço para formar jovens liberais e disputar centros acadêmicos. **Folha de S.Paulo**, 23 nov. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3SjmxqM>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

AVALIAÇÃO da presença de projetos nas escolas públicas brasileiras sobre racismo, machismo e homofobia. **Todos pela Educação**, 4 ago. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3SiYpos>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BASSO-POLETTI, D.; EFROM, C.; BEATRIZ-RODRIGUES, M. Ações afirmativas no ensino superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 1, p. 292-325, 2020.

BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *et al.* **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias**: onda 1. Brasília: BID, maio 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3PVNmQ0>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias**: onda 2. Brasília: BID, jun. 2020b. Disponível em: <<https://bit.ly/3PVNmQ0>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias:** onda 5. Brasília: BID, nov. 2020c. Disponível em: <<https://bit.ly/3PVNmQ0>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias:** onda 6. Brasília: BID, maio 2021a. Disponível em: <<https://bit.ly/3PVNmQ0>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias:** onda 7. Brasília: BID, set. 2021b. Disponível em: <<https://bit.ly/3PVNmQ0>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BITOUN, J. *et al.* Novo coronavírus, velhas desigualdades: distribuição dos casos, óbitos e letalidade por SRAG decorrentes da covid-19 na cidade do Recife. **Confins**, n. 48, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3JbdwMz>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BOLSONARO critica cotas e nega dívida com negros: “não escravizei ninguém”. **UOL**, 31 jul. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3zqN4do>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, out. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3vp3NMS>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q0XV4s>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3JbKooV>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3zJzZNH>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3Qhdp4v>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012b. Disponível em: <<https://bit.ly/3JeYtBm>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 out. 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Balço da política de cotas: 2012-2013**. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <<https://bit.ly/3JfS34T>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 11, de 13 de agosto de 2013. Designação dos membros para compor a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 7, de 17 de julho de 2014. Designação dos membros para compor a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jul. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **I Simpósio de avaliação da Lei de Cotas (transcrição)**. Brasília: MEC, set. 2014b. (Processo SEI, n. 23000.009407/2014-10).

_____. Ministério da Educação. **Encaminhamentos propostos pela Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre Política de Reserva de Vagas nas Ifes**. Brasília: MEC, 28 jul. 2015. (Processo SEI, n. 23000.012047/2015-14).

_____. Ministério da Educação. **Memorando nº 4/2016/DIPES/SESU/ SESU: política de reserva de vagas nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico médio**. Brasília: MEC, 15 jan. 2016a. (Processo SEI, n. 23000.012046/2015-61).

_____. Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 maio 2016b.

_____. Ministério da Educação. **Ofício-Circular nº 5/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC**: acompanhamento da implementação da Lei 12.711, de 2012, Lei das Cotas. Brasília: MEC, 6 jul. 2016c. (Processo SEI, n. 23000.029268/2016-02).

_____. Ministério da Educação. **Reiteração de solicitação de informações para acompanhamento da implementação da Lei nº 12.711, de 2012 (Lei de Cotas)**. Brasília: MEC, 15 set. 2016d. (Processo SEI, n. 23000.029268/2016-02).

_____. Ministério da Educação. **Ofício nº 27/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC**: resposta ao Ofício nº 100/2016-GAB/SEPPIR/MJC. Brasília: MEC, 11 nov. 2016e. (Processo SEI, n. 23000.046544/2016-99).

_____. Ministério da Educação. **Relatório de acompanhamento da implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília: MEC, jan. 2017a. (Processo SEI, n. 23123001973/2017-21).

_____. Medida Provisória nº 768, de 2 de fevereiro de 2017. Cria a Secretaria-Geral da Presidência da República e o Ministério dos Direitos Humanos, altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 fev. 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Primeira reunião do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas**. Brasília: MEC, 19 jan. 2018a. (Processo SEI, n. 23000.024286/2021-57).

_____. Ministério da Educação. **Segunda reunião do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas**. Brasília: MEC, 3 mar. 2018b. (Processo SEI, n. 23000.024286/2021-57).

_____. Ministério da Educação. **Ofício-Circular nº 47/2018/GAB/SETEC/SETEC-MEC**: solicita informações sobre a oferta de cotas em processos seletivos para discentes. Brasília: MEC, 13 abr. 2018c. (Processo SEI, n. 23000.010824/2018-21).

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 775, de 10 de agosto de 2018. Designação dos membros do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, ago. 2018d.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018e. Disponível em: <<https://bit.ly/3JiOMBV>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ofício nº 459/2019/GAB.SNPIR/SNPIR/MMFDH**: alteração na indicação de representante para compor o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio. Brasília: MMFDH, 18 jun. 2019a. (Processo SEI, n. 00135203571/2019-97).

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ofício nº 4798/2019/GM/MMFDH**: Acordo de Cooperação Interministerial. Brasília: MMFDH, 25 out. 2019b. (Processo SEI, n. 00135223442/2019-15).

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 23/2021/CGPES/DIPPES/SESU/SESU**. Brasília: MEC, 19 jan. 2021a. (Processo SEI, n. 08038.008244/2019-33).

_____. Ministério da Educação. **Ofício nº 20/2021/ESAJ/CONJUR/CONJUR-MEC**: atos administrativos. Brasília: MEC, 21 jan. 2021b. (Processo SEI, n. 08038.008244/2019-33).

_____. Ministério da Educação. **Ofício nº 203/2021/CGPP/DIFES/SESU/SESU-MEC**: apresentação do estudo Panorama de Dados e Indicadores para Monitoramento da Lei de Cotas. Brasília: MEC, 21 set. 2021c. (Processo SEI, n. 23000.024286/2021-57).

_____. Ministério da Educação. **Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio**. Brasília: MEC, set. 2021d. (Processo SEI, n. 23000.024286/2021-57).

_____. Ministério da Educação. **Ações do MEC em resposta à pandemia da covid-19**. Brasília: MEC, 2021e. Disponível em: <<https://bit.ly/3oG0ugE>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-Raciais (Simope)**. Brasília: MMFDH, 2021f. Disponível em: <<https://bit.ly/3zGgVzz>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

_____. Decreto nº 10.932, de 10 de janeiro de 2022. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2022a. Disponível em: <<https://bit.ly/3cLFRwy>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 abr. 2022b. Disponível em: <<https://bit.ly/3zHwBmp>>.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**: 6 anos de descumprimento – análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3LjyEkC>>. Acesso em: 27 abr. 2002.

CARNEIRO, S. Raça, gênero e ações afirmativas. *In*: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Org.). **Levando a raça a sério**: ações afirmativas e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARVALHO, M. M. Educação superior no Brasil: evolução, cobertura demográfica e resultados das ações afirmativas. *In*: TAFNER, P. *et al.* (Org.). **Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. p. 313-352.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO; Inep; Observatório de Violências nas Escolas, 2006. 370 p. Disponível em: <<https://bit.ly/3RwFUM9>>.

CERQUEIRA, D. *et al.* (Coord.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP; Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3vmC8MF>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CODES, A. L. M. *et al.* Educação. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 26, p. 129-174, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3vp6MoG>>. Acesso em: 2 maio 2022.

CORBUCCI, P. R. *et al.* Educação. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 24, p. 203-246, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3zC9idG>>. Acesso em: 2 maio 2022.

COTAS raciais nas eleições? Publicado pelo canal **Fernando Holiday**. [s.l.: s.n.], 25 ago. 2020. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <<https://bit.ly/3vuzWTm>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

DE MAMÃE FALEI a príncipe, líderes de 2016 triunfam nas urnas. **Folha de S.Paulo**, 9 out. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3zMcSSs>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

DPU – DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. **Ofício nº 4138137/2020 DPU/GTPE DPGU**: solicitação de informações. Brasília: DPU, 13 dez. 2020. (Processo SEI/MEC, n. 08038008244/2019-33).

_____. **Nota Técnica nº 9**: DPGU/SGAI DPGU/GTPE DPGU. Brasília: DPU, 29 set. 2021.

DPU – DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO; ABPN – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS). **Pesquisa sobre a implementação da política de cotas raciais nas universidades federais**. DPU; ABPN, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3R7qr5h>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

EMPRESÁRIOS e educadores defendem secretário de Doria de ataques do MBL. **Folha de S.Paulo**, 10 abr. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3blDVL3>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

ENAP – ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Pesquisa de levantamento de informações sobre a adoção do sistema de cotas sociais e Raciais nas instituições de ensino superior no Brasil (Lei nº 12.711/2012)**. Brasília: Enap, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3zDUz1G>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **O impacto da pandemia na educação**: avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes. São Paulo: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3zEzHrg>>.

FANON, F. (Ed.). **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *et al.* **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus**: perspectivas em diálogo. São Paulo: FCC, ago. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3voXgls>>.

FERNANDO HOLIDAY ARGUMENTA contra as cotas raciais. Publicado pelo canal **Fernando Holiday**. [s.l.: s.n.], 15 jun. 2016. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <<https://bit.ly/3SiS8sI>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FERNANDO HOLIDAY REBATE cotas raciais na Unicamp. Publicado pelo canal **Movimento Brasil Livre**. [s.l.: s.n.], 8 jun. 2017. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <<https://bit.ly/3Jm8UmD>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FERREIRA, A. M.; COELHO, W. B. Política de ação afirmativa na rede federal de educação profissional: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de nível médio (período de 2008 a 2013). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 44, p. 120-140, 2019.

FERRO, M. Bolsonaro critica cotas e anuncia MP que “vai ajudar a evitar” o ensino do socialismo. **Poder 360**, 6 set. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3SlsV0J>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FIORATTI, G.; MENON, I.; CANOFRE, F. Curador de mostra cancelada diz que Santander infringiu regras básicas. **Folha de S.Paulo**, 12 set. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3vu8HIq>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FLACSO – FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Proposta de política pública para acompanhamento da Lei de Cotas e avaliação da democratização da educação superior**: documento inicial 041974201538. Brasília: MEC, 23 set. 2015. (Processo SEI/MEC, n. 23000.012046/2015-61).

FRANÇA, D. X. Discriminação de crianças negras na escola. **Interacções**, v. 13, n. 45, p. 151-171, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3OI1eMP>>. Acesso em: 7 maio 2022.

FREITAS, J. B. *et al.* As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2019). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, p. 1-33, 2020.

GODOI, M. S; SANTOS, M. A. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, v. 58, n. 229, p. 11-35, 2021.

GOES, F. L.; OLIVEIRA, M. B. **Uma metodologia para quantificação de co-vítimas de homicídios no Brasil**. Brasília: Ipea, abr. 2021. (Texto para Discussão, n. 2647). Disponível em: <<https://bit.ly/3xv6ihB>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

GRUPOS que buscam renovação política crescem antes de eleição; conheça. **Folha de S.Paulo**, 6 dez. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3BsIiyB>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

HOLIDAY, do MBL, segue amigo Kim e se candidatará à presidência da Câmara Municipal. **Folha de S.Paulo**, 31 out. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3Jj73iB>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

HORA de arranjar inimigos: vamos falar de cotas. Publicado pelo canal **Movimento Brasil Livre**. [s.l.: s.n.], 1º ago. 2018. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <<https://bit.ly/3zMFemk>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de covid-19 no Brasil**: educação básica. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3OFurrB>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. (Org.). **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

KARRUZ, A. P. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3BqJMt8>>.

KARRUZ, A. P.; MAIA, F. de P. Notas de cotistas e não cotistas da UFMG são menos desiguais que pontuação no Enem. **Nexo Jornal**, 1^a abr. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3oECquk>>.

KLINTOWITZ, D. *et al.* Trabalho, território e covid-19 no MSP. **Instituto Pólis**, maio 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q3aImU>>.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, p. 1-27, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3cR94qd>>.

LIMA JUNIOR, A. T.; CHERFEM, C. O. Igualdade racial. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 24, p. 429-480, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3PHJBxU>>.

LIMA JUNIOR, A. T.; PEREIRA, C. M. Igualdade racial. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 25, p. 381-425, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3SaRE7S>>. Acesso em: 2 maio 2022.

LOWI, T. J. American business, public policy, case-studies, and political theory. **World Politics**, v. 16, n. 4, p. 677-715, 1964.

LUIGI, A. S. Ensino de história da África no Brasil: fluxos, refluxos e possibilidades. **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 92-104, 2019.

MARINHO, F. *et al.* Disparidades raciais no excesso de mortalidade em tempos de covid-19 em São Paulo. **Desigualdades Raciais e Covid-19**, n. 8, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3zEYcEy>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MATIJASCIC, M.; CORBUCCI, P. R. Educação. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 25, p. 161-215, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3JeJZRT>>. Acesso em: 2 maio 2022.

MATIJASCIC, M.; ROLON, C. E. K. Educação. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 27, p. 125-150, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3QjwjYv>>. Acesso em: 2 maio 2022.

MATIJASCIC, M.; ROLON, C. E. K.; FONSECA S. L. D. Educação. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 29, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3Bx4gjM>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. de D.; GOMES, A. M. Limites da Lei de Cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 6, p. 1-20, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3Sbow0z>>.

MELLO, U. **Affirmative action and the choice of schools**. Barcelona: BSE, 2021. (Working Papers, n. 1285). Disponível em: <<https://bit.ly/3Q3EKXu>>.

MELLO, U. M.; SENKEVICS, A. S. Panorama de dados e indicadores para monitoramento da Lei de Cotas. *In*: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília: Inep, 2018. v. 1. p. 275-300.

MESSEMBERG, D. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 621-648, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q7e9sG>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 176-198, 2020.

NEGREIROS, F.; MEIJER, R. de A. e S.; ARAÚJO, L. F. Incidência de preconceito racial em professores: um preditor de fracasso escolar de estudantes? **Conhecimento & Diversidade**, v. 8, n. 16, p. 113-124, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3PIIC0z>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

NERI, M.; OSORIO, M. C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT**, v. 10, n. 19, p. 27-54, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3S2OeDG>>.

NISIDA, V.; CAVALCANTE, L. Raça e covid no município de São Paulo. **Instituto Pólis**, jul. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3zEMf1T>>.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 33, n. 2, p. 61-90, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3PKpgIp>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

NOGUEIRA, O. (Org.). **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998. v. 10.

OLIVA, A. R. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3oCeFTZ>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, A. L. M. Perfil dos estudantes de graduação entre 2001 e 2015: uma revisão. **Avaliação**, v. 26, n. 1, p. 237-252, mar. 2021.

OLIVEIRA, R. G. *et al.* Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a covid-19 e o racismo estrutural. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 9, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3zGGIYp>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

OTONI, S. T. de L. *et al.* Perfil dos egressos de escolas públicas na UFMG a partir das políticas de ação afirmativa. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3S9KnFA>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; CARVANO, L. M. Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro. In: DEL POPOLO, F. *et al.* (Coord.). **Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: dinámicas poblacionales diversas y desafíos communes**. Rio de Janeiro: Alap Editor, 2011. (Serie Investigaciones, n. 12). p. 177-202.

PEREIRA, A. M.; SILVA, J. (Org.). **O movimento negro brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

ROLON, C. E. K. *et al.* Educação. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 28, p. 173-218, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3S669Kh>>. Acesso em: 2 maio 2022.

SALDAÑA, P. Saiba como surgiu o termo “ideologia de gênero”. **Folha de S.Paulo**, 23 out. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3PP3nHR>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SANHUEZA-SANZANA, C. *et al.* Desigualdades sociais associadas com a letalidade por covid-19 na cidade de Fortaleza, Ceará, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 30, n. 3, p. 1-12, 2021.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 8, n. 2, p. 289-317, 2012.

SANTOS, D. B. R.; HERINGER, R. R.; JESUS, R. E. Dossiê: ações afirmativas. **Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p. 3-7. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3qPUI6x>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-23, 2018.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

_____. Um balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 6, p. 209-232, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3voP1pk>>.

SILVA, T. D.; LOPEZ, F. **Perfil racial do serviço civil ativo do Executivo federal (1999-2020)**. Brasília: Ipea, jul. 2021. (Nota Técnica Diest, n. 49). Disponível em: <<https://bit.ly/3PTEIY4>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SILVA, V.; FIGUEIREDO, E. A Lei de Cotas nas universidades federais do Brasil e sua primeira década. **Conexão UFRJ**, 25 mar. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3S9Y07C>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SINGH, S.; BALHARA, Y. P. S. “Screen-time” for children and adolescents in COVID-19 times: need to have the contextually informed perspective. **Indian Journal of Psychiatry**, v. 63, n. 2, p. 192-195, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3zkYkYr>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SINHORETTO, J. *et al.* A filtragem racial na seleção policial de suspeitos: segurança pública e relações raciais. In: LIMA, C. do S. L.; BAPTISTA, G. C.; FIGUEIREDO, I. S. (Org.). **Segurança pública e direitos humanos: temas transversais**. Brasília: MJ, 2014. p. 121-158. Disponível em: <<https://bit.ly/3biL2DW>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SOARES, I. Bolsonaro volta a negar racismo e diz: “sempre questioneei a questão de cotas”. **Correio Braziliense**, 8 maio 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q9nW1k>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOUZA, M. L. A. “Lá na escola (não) tem racismo!”: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 8, p. 193-209, maio 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3Sgfsra>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. São Paulo: Todos pela Educação, fev. 2021a. (Nota Técnica). Disponível em: <<https://bit.ly/3cXSdlx>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. **6º relatório bimestral: execução orçamentária do Ministério da Educação (MEC) – consolidado do exercício de 2020**. São Paulo: Todos pela Educação, 2021b. Disponível em: <<https://bit.ly/3bk6wAt>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

_____. **Execução orçamentária do Ministério da Educação: relatório dos 3º e 4º bimestres de 2021**. São Paulo: Todos pela Educação, 2021c. Disponível em: <<https://bit.ly/3JiOw64>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

TOKARSKI, C. P. *et al.* Igualdade de gênero. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 28, p. 407-466, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3cCKskI>>. Acesso em: 2 maio 2022.

TOKARSKI, C. P. *et al.* Igualdade de gênero. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 29, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3OAUPHW>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas 2021**. 2021a. Disponível em: <<https://bit.ly/3KGDEjc>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas 2021**: julho. 2021b. Disponível em: <<https://bit.ly/3cyivLr>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

WONG, A. S. K. Prolonged screen exposure during covid-19: the brain development and well-being concerns of our younger generation. **Frontiers in Public Health**, n. 9, p. 1-3, Sept. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3OJsr1y>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

52% DAS DIARISTAS de Heliópolis perderam sua renda na pandemia. **UNAS Heliópolis e Região**, 4 maio 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3cOkoTK>>.

BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *et al.* **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias**: onda 3. Brasília: BID, jul. 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3PVNmQ0>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias**: onda 4. Brasília: BID, set. 2020b. Disponível em: <<https://bit.ly/3PVNmQ0>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SisU. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 maio 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3zH60pt>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Memorando nº 58/2016/CGRE/DIPES/ SESU/SESU**: política de reserva de vagas nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico médio. Brasília: MEC, 5 abr. 2016a. (Processo SEI, n. 23000.012046/2015-61).

_____. Ministério da Educação. **Memorando nº 64/2016/DDR/SETEC/SETEC**: indicação de titular e suplente para o Comitê de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico médio. Brasília: MEC, 19 abr. 2016b. (Processo SEI, n. 23000.012046/2015-61).

_____. Ministério da Justiça e Cidadania. **Ofício nº 100/2018 GAB/SEPPIR/ MJC**: Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio. Brasília: MJC, 26 out. 2016c. (Processo SEI, n. 23000.046544/2016-99).

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Terceira reunião do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas**. Brasília: MEC, 7 jun. 2018. (Processo SEI, n. 23000.024286/2021-57).

_____. Decreto nº 9.759, de 11 abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2019a.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 527/2019/CGPES/DIPPES/SESU/SESU**. Brasília: MEC, 14 maio 2019b. (Processo SEI, n. 23000.014331/2019-41).

_____. Ministério da Educação. **Despacho nº 445/2019/DP1/GAB/SE/SE-MEC**: Minuta de Decreto para alteração dos art. 6º e 7º do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012; Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal; e Decreto nº 9.191, de 1º de novembro de 2017. Brasília: MEC, 28 jun. 2019c. (Processo SEI, n. 23000.014331/2019-41).

_____. Ministério da Educação. **Ofício nº 135/2019/GAB/SESU/SESU-MEC**: alteração na indicação de representantes para compor o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio – Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília: MEC, 16 jul. 2019d. (Processo SEI, n. 23000.018970/2019-85).

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 fev. 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3Sb64oJ>>.

_____. Ministério da Educação; Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Portaria Conjunta nº 1, de 22 de dezembro de 2020. Designação dos membros do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b.

_____. Ministério da Educação. **Ofício nº 740/2021/CGPES/DIPPES/SESU/SESU-MEC**: Ofício nº 4165/2021/MPF/PRDF/1OFCiSE da Procuradoria da República no Distrito Federal – 1º Ofício de Cidadania, Seguridade e Educação. Brasília: MEC, 22 jul. 2021a. (Processo SEI, n. 23000.002196/2020-24).

_____. Ministério da Educação. **Despacho nº 315/2021/CGRED/DIPPES/SESU/SESU-MEC**. Brasília: MEC, 1º set. 2021b. (Processo SEI, n. 08038.008244/2019-33).

_____. Câmara dos Deputados. **Comissão de juristas destinada a avaliar e propor estratégias normativas com vistas ao aperfeiçoamento da legislação de combate ao racismo estrutural e institucional no país**: relatório final. Brasília: Câmara dos Deputados, 31 nov. 2021c.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Simope**: guia de orientação de uso. Brasília: MMFDH, nov. 2021d. Disponível em: <<https://bit.ly/3Sm2sjU>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Levantamento das demandas de imprensa recebidas pela Secretaria de Educação Superior no quarto trimestre (outubro, novembro e dezembro) de 2021 oriundas da assessoria de comunicação social do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, dez. 2021e. (Processo SEI, n. 23000.00370420/2172).

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRE, H. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Nupes/USP, 2000. (Documento de Trabalho, n. 1/00).

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Chefe do Editorial

Aeromilson Trajano de Mesquita

Assistentes da Chefia

Rafael Augusto Ferreira Cardoso

Samuel Elias de Souza

Supervisão

Camilla de Miranda Mariath Gomes

Everson da Silva Moura

Revisão

Alice Souza Lopes

Amanda Ramos Marques

Ana Clara Escórcio Xavier

Clícia Silveira Rodrigues

Idalina Barbara de Castro

Olavo Mesquita de Carvalho

Regina Marta de Aguiar

Reginaldo da Silva Domingos

Brena Rolim Peixoto da Silva (estagiária)

Nayane Santos Rodrigues (estagiária)

Editoração

Anderson Silva Reis

Cristiano Ferreira de Araújo

Danielle de Oliveira Ayres

Danilo Leite de Macedo Tavares

Leonardo Hideki Higa

Capa

Andrey Tomimatsu

The manuscripts in languages other than Portuguese published herein have not been proofread.

Ipea – Brasília

Setor de Edifícios Públicos Sul 702/902, Bloco C

Centro Empresarial Brasília 50, Torre B

CEP: 70390-025, Asa Sul, Brasília-DF

Missão do Ipea

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

