

INCLUA – Plataforma de
recursos pró-equidade em
políticas públicas

GUIA INCLUA – AÇÃO AFIRMATIVA

Avaliação de Riscos de Reprodução de
Desigualdades na Implementação de
Política de Ação Afirmativa em
Instituições Públicas de Ensino



MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO

Ministra Simone Nassar Tebet

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

Presidenta Luciana Mendes Santos Servo

DIRETORA DE ESTUDOS E POLÍTICAS DO ESTADO, DAS INSTITUIÇÕES E DA DEMOCRACIA

Luseni Maria Cordeiro de Aquino

DIRETOR DE ESTUDOS INTERNACIONAIS

Fábio Vêras Soares

DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Fernando Gaiger Silveira

DIRETOR DE ESTUDOS E POLÍTICAS MACROECONÔMICAS

Cláudio Roberto Amitrano

DIRETOR DE ESTUDOS E POLÍTICAS REGIONAIS, URBANAS E AMBIENTAIS

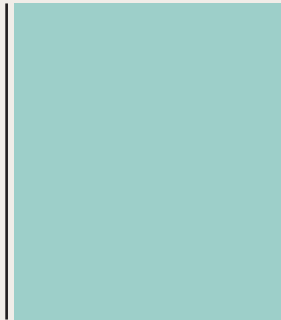
Aristides Monteiro Neto

DIRETORA DE ESTUDOS E POLÍTICAS SETORIAIS, DE INOVAÇÃO, REGULAÇÃO E INFRAESTRUTURA

Fernanda de Negri

DIRETOR DE ESTUDOS E POLÍTICAS SOCIAIS

Carlos Henrique Leite Corseuil



EXPEDIENTE

REALIZAÇÃO

Marcelo Galiza (Coordenação)

Roberto Rocha C. Pires (Coordenação)

Tatiana Dias Silva (Coordenação)

Ana Cláudia Souza

Elissa Marques

Lílian Amorim Carvalho

Tatiana Lemos Sandim

Nínive Fonseca Machado

Francisco Moraes da C. Marques

CONTATO

inclua@ipea.gov.br

EDIÇÃO, PLANEJAMENTO, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Camila Escudero

Raquel Tavares

Isabella Brandalise

Victor Gomes

PARCERIAS

Associação Brasileira de
Pesquisadores/as Negros/as – ABPN

Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre
Políticas, História, Educação e Relações
Raciais e Gênero – Geppherg/UnB

COLABORAÇÃO

A) REDAÇÃO E/OU REVISÃO DO
GLOSSÁRIO:

Delton Felipe –Cotas Raciais e Lei
Federal 12.711/2012;

Eduardo Gomor dos Santos
–Lei Federal 12.990/2014 e
“Heteroidentificação”;

Roseli Faria –Lei
Federal 12.990/2014 e
Heteroidentificação;

Luciano Cerqueira –Política de
permanência
estudantil para cotistas;

Rodrigo Pedro Casteleira
–“Epistemicídio”;

Lílian Amorim Carvalho –
Educação das relações étnico-
raciais (ERER);

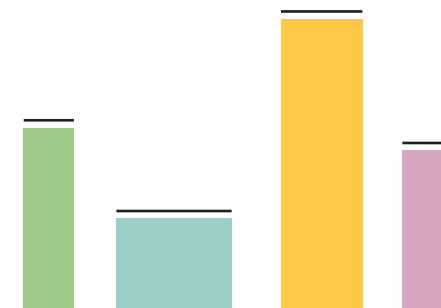
Cida Chagas –ações afirmativas;

Rafael Rocha Viana –racismo e
racismo institucional;

Rogério Medeiros
–interseccionalidade

B) PARTICIPAÇÃO EM OFICINAS,
REUNIÕES E
ELABORAÇÃO DE PARECERES:

Adilson Pereira dos Santos,
Ana Célia de Souza, Ana Luísa
Knop, Cassia Virginia, Éder da
Silva Novak, Eudes Fernando
Leite, Fernando Perli, Gabriel
Fernandes Lobo, Gislaine Maia
Nunes, Isabella Cristina Moraes
Campos, Leandro Baller, Luís
Cesar Castrillon Mendes, Roberta
Belillo Jardim, Rodrigo Fonseca
Caixeta, Rosana Machado de
Souza, Tatiana Torpede da Silva
Carvalho, Thiago Leandro Vieira
Cavalcante.



SUMÁRIO

5 Apresentação

- 5 O que é a Plataforma INCLUA?
 - 7 O que é o Guia INCLUA Ação afirmativa– Avaliação de riscos de reprodução de desigualdades na implementação de política de ação afirmativa em instituições públicas de ensino?
-

10 De que riscos estamos falando?

11 O que preciso saber antes de realizar o diagnóstico?

- 11 O que é Política de Ação Afirmativa nas instituições públicas de ensino?
 - 12 Histórico da política de cotas: disputas e institucionalização
 - 14 A implementação da Lei de Cotas
-

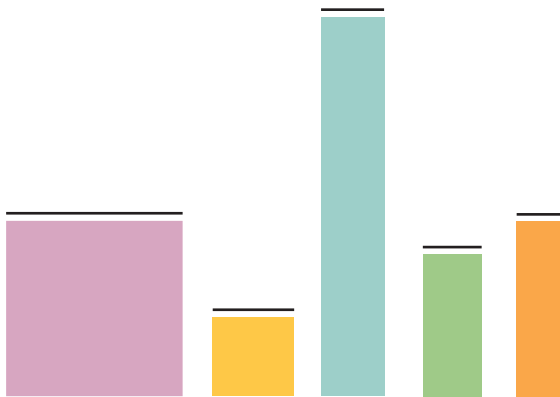
17 Vamos começar?

- 17 Como conduzir o processo?
- 18 Vamos às etapas do Diagnóstico Situacional?

24 Apêndice A: Roteiro de Diagnóstico Situacional

40 Apêndice B: Para aprofundar os debates – Fundamentos teóricos e conceituais

O uso da linguagem não discriminatória é uma das preocupações que orientam esta publicação. A fim de evitar a sobrecarga gráfica que resultaria do emprego de o/a para marcar a flexão de gênero, optamos, nesta publicação, por tratar o conjunto de pessoas humanas pelo universal feminino, uma vez que as mulheres têm sido sistematicamente invisibilizadas pela linguística formal brasileira quanto ao marcador de gênero. No mesmo sentido, optou-se por uma linguagem simples, mais próxima da fala, de modo a promover a acessibilidade e estimular o engajamento ativo das leitoras.



APRESENTAÇÃO

1.1. O que é a Plataforma INCLUA?

A **INCLUA** oferece ferramentas de diagnóstico e recursos para identificação e mitigação de potenciais riscos de reprodução de desigualdades sociais em processos cotidianos de execução de políticas públicas. Seu objetivo é ajudar na formação, mobilização e reflexão de profissionais que desenham políticas públicas ou atendem diretamente à população de forma a melhorar a experiência que a sociedade tem ao acessar benefícios e serviços públicos.

Pesquisas apontam que muitas vezes se reproduz desigualdades sociais no processo de desenhar e implementar políticas públicas, mesmo nas pensadas exatamente para reduzir

as desigualdades e exclusões. É fundamental mudar esse contexto. A Plataforma INCLUA foi pensada com esse objetivo de oferecer aos profissionais que trabalham no ciclo de políticas públicas uma ferramenta para a autorreflexão e autoavaliação sobre riscos de desatenção, tratamento inadequado e/ou exclusão de segmentos específicos do público. O conteúdo da Plataforma INCLUA é preparado para profissionais de qualquer nível de governo, envolvidas em qualquer etapa do ciclo de política pública – da formulação à sua avaliação –, mas se direciona especialmente às profissionais comprometidas com a implementação.

Estudo de 2019 publicado pelo IPEA/Cepal, intitulado *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas (2019)*, por exemplo, reuniu aproximadamente 40 análises de casos empíricos em diferentes áreas de políticas públicas, revelando como esses riscos se manifestam e comprometem a efetividade da ação estatal, afetando negativamente, do ponto de vista material e simbólico, segmentos da população já submetidos a diferentes formas de vulnerabilidade. Outras referências úteis sobre o tema são: *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*, de Vicent Dubois (1999); *Administrative Burden: Policymaking by Other Means*, de Pamela Herd e Donald Moynihan (2019); *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, de Michael Lipsky (1980); *Cops, Teachers, Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service*, de Steven Maynard-Moody e Michel Musheno (2003); *When the State Meets the Street: Public Service and Moral Agency*, de Bernardo Zacka (2017).

O funcionamento da Plataforma é simples. Tudo começa com a realização de um 1) diagnóstico situacional – que pretende orientar o processo de autorreflexão das profissionais –, avança para a 2) análise dos tipos e graus de riscos, e, depois, para a oferta de 3) recursos para o desenvolvimento de intervenções comprometidas com a mitigação dos riscos de reprodução de desigualdades sociais. A figura 1 a seguir apresenta os eixos estruturantes da Plataforma INCLUA.

Figura 1 – Eixos estruturantes da Plataforma INCLUA



Como veremos com mais detalhes na seção 3, o Diagnóstico ajuda a identificar os tipos e os graus de riscos existentes na implementação da oferta pública, permitindo que a profissional avalie as necessidades de intervenção, as prioridades e os recursos para desenvolver uma estratégia de combate aos riscos de reprodução de desigualdades.

Para auxiliar esta ação, a Plataforma INCLUA oferece uma Biblioteca de Recursos que busca

inspirar agentes públicas a desenvolverem iniciativas para mitigar os riscos identificados no Diagnóstico. Os recursos compreendem guias, cartilhas, manuais, relatos de experiências, vídeos, cursos, podcasts, ferramentas etc., produzidos por organizações governamentais e não-governamentais comprometidas com a agenda pró-equidade¹.

Sua contribuição também pode ser muito útil! Você pode indicar recurso(s) para a Biblioteca, enviar relato sobre sua experiência de uso deste Guia ou de outras ferramentas da Plataforma INCLUA e participar dos nossos fóruns de discussões. Para enviar críticas, dúvidas e sugestões, por favor, entre em contato com a equipe da Plataforma INCLUA por meio da aba [Contato](#).

A Plataforma INCLUA é dinâmica e está em permanente processo de construção e de constituição de uma grande rede de parceiras comprometidas com a agenda pró-equidade.

A desigualdade social presente na sociedade brasileira é estrutural; assim, sua reprodução resulta tanto de ações deliberadas, quanto de atitudes e comportamentos incorporados às nossas ações corriqueiras de maneira irrefletida. É preciso reconhecer que essas ações são estabilizadas, normalizadas e potencializadas quando não refletimos e adequamos o nosso fazer cotidiano.

1. No Apêndice B você encontra uma definição para 'gestão pró-equidade'

1.2. O que é o Guia INCLUA Ação afirmativa– Avaliação de riscos de reprodução de desigualdades na implementação de política de ação afirmativa em instituições públicas de ensino?

Para atividades de reflexão em que há necessidade de se utilizar material impresso, elaboramos Guias. O primeiro detalhou a metodologia e se chama **Guia INCLUA**, depois foi feito o **Guia INCLUA – PopRua** e agora apresentamos o Guia INCLUA– Avaliação de riscos de reprodução de desigualdades na implementação de política de ação afirmativa em instituições públicas de ensino, a partir de agora, **Guia INCLUA Ação Afirmativa**. Ele utiliza a metodologia desenvolvida no Guia INCLUA, com adaptações para atender a um propósito específico: incentivar a formação e desenvolver a capacidade de autorreflexão de profissionais que atuam diretamente com a política de ação afirmativa e/ou no atendimento a estudantes cotistas em instituições públicas de ensino técnico de nível médio ou de ensino superior (como os institutos federais e as universidades federais, estaduais ou municipais).

A proposta é disponibilizar um diagnóstico situacional que convide profissionais a refletirem sobre a experiência das estudantes cotistas, tanto no atendimento, como no acesso a benefícios e serviços a elas destinados. Para tanto, o Guia propõe que regras, procedimentos, instrumentos burocráticos, exigências para inclusão, meios de comunicação, atendimento realizado pelas agentes públicas, entre outros expedientes, sejam analisados. Dessa forma, podemos identificar

se são ações adequadas e/ou suficientes para lidar com as condições de desigualdades comumente identificadas no público atendido ou se, eventualmente, introduzem ou ampliam riscos de tratamento desigual, discriminação, estigmatização, seletividade, imposição de barreiras e cargas administrativas, comprometendo os resultados e o alcance dos objetivos das intervenções públicas ofertadas.

A garantia de acesso de segmentos sociais historicamente desfavorecidos no ensino técnico de nível médio ou no ensino superior é um passo muito importante, mas insuficiente, para assegurar a permanência de estudantes cotistas na instituição de ensino e a conclusão dos seus cursos. Justamente por isso este Guia não deve ter seu uso restrito a profissionais que atuam especificamente com a política de ação afirmativa. Todos os setores e áreas das instituições públicas de ensino que atuam no atendimento e na provisão de bens e serviços às discentes precisam aguçar sua atenção ao atendimento oferecido a estudantes cotistas e à plena integração delas na instituição. Lidar com as especificidades desse público ao longo de toda sua experiência acadêmica – desde a inscrição no processo seletivo e a efetivação da matrícula, até as experiências no restaurante universitário, na biblioteca, na relação com docentes, na assistência estudantil, nas secretarias e departamentos, nos processos de seleção para pesquisas, pós-graduação – é parte necessária do esforço de enfrentamento das desigualdades que a política de ação afirmativa objetiva combater.

O que é política de ação afirmativa nas instituições públicas de ensino?

Neste Guia, tratamos a política de ação afirmativa nas instituições públicas de ensino como o conjunto de mecanismos de inclusão que visam a superação ou a minimização de desigualdades sociais, sejam eles para garantir acesso, criando oportunidades para que determinados segmentos sociais historicamente desfavorecidos possam concorrer a vagas nessas instituições em condições mais equânimes (comumente

denominadas de “política de cotas”), ou para garantir a permanência, assegurando condições para que estudantes beneficiadas pela “política de cotas” se mantenham na instituição até a conclusão da formação. Sob essa perspectiva, todos os bens e serviços ofertados pela instituição às discentes devem ser objeto de atenção da política de ação afirmativa, pois podem interferir na efetividade da política.

2. A exceção é o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que também pratica uma política de cotas, mesmo ofertando apenas ensino médio regular. O Colégio é uma instituição de ensino federal, vinculado ao diretamente ao Ministério da Educação.

O que é estudante cotistas?

Ao longo deste guia de “estudantes cotistas” são todas as pessoas pertencentes a grupos historicamente em desvantagens na sociedade brasileira que são beneficiárias da política de cotas para ingresso em instituição pública de ensino.

De que riscos estamos falando?

O objetivo central do *Guia INCLUA Ação Afirmativa* é estimular a autorreflexão das profissionais que atuam diretamente com a política de ação afirmativa e/ou no atendimento a estudantes cotistas em instituições públicas de ensino. Convidando a que todas se mobilizem em torno da mitigação de possíveis **riscos de desatenção, exclusão e tratamento inadequado** a estudantes cotistas. Mas esses riscos realmente existem? O que são **riscos** de desatenção, exclusão e tratamento inadequado na provisão de serviços públicos e como mitigá-los?

A implementação de toda e qualquer política ou serviço público está sujeita à influência de fatores diversos (internos e externos às organizações), que tornam incerto o alcance dos objetivos pretendidos. Os potenciais efeitos dessa incerteza na política ou serviço público é o que se denomina como risco. É impossível eliminar totalmente a incerteza, assim, riscos sempre existirão, impondo ameaças à efetividade da ação pública. A gestão de riscos é o exercício contínuo de identificação, análise e monitoramento de forma a antecipá-los e tratá-los sempre que a probabilidade da sua ocorrência se apresentar.

É necessário pensar a forma como diferentes segmentos do público são incluídos, atendidos e tratados nesse processo. Isso nos leva a perceber que a implementação de políticas e serviços públicos também está sujeita a riscos e que, nesses casos, esses podem afetar diretamente as pessoas com as quais a política interage (ou

deveria interagir). Esses riscos estão associados à falta de atenção quanto às particularidades (e necessidades) de segmentos específicos do público, o que às vezes pode se manifestar em tratamentos inadequados, obstáculos ao acesso, ou, até mesmo, sua exclusão.

Os riscos precisam ser conhecidos, monitorados e tornados objetos de intervenção, sempre que for o caso. O desconhecimento dessa possibilidade não só ameaça o alcance de objetivos institucionais, mas pode também provocar danos e prejuízos graves (tanto materiais quanto simbólicos) às pessoas que necessitam dos bens e serviços oferecidos pelo Estado.

Parte desses riscos está ligada às noções de objetividade, imparcialidade e racionalidade que orientam as práticas na administração pública. Como conciliar imparcialidade e justiça? É preciso superar esse aparente dilema e trabalhar para que as ofertas públicas se comprometam com a adoção de mecanismos de inclusão em todos os processos necessários para garantir o acesso das estudantes cotistas aos serviços

e benefícios a elas destinados de forma exclusiva ou não.

As relações estabelecidas com as estudantes cotistas têm características específicas que podem determinar as interações com as instituições de ensino e, logo, impactar nos resultados obtidos. Um aspecto importante é a responsabilização exclusiva de setores específicos da instituição de ensino pela implementação da política de ação afirmativa. Geralmente, essa situação sinaliza a falta de institucionalização da política de ação afirmativa dentro da instituição de ensino, e muitas vezes se desdobra em riscos relacionados à comunicação interna, ao suporte institucional e técnico, e, até mesmo, aos processos de monitoramento e avaliação da política. É importante estabelecer, portanto, as responsabilidades de cada setor e área que oferece serviços e/ou benefícios às estudantes cotistas, para que garantam atendimento condizente com suas especificidades.

Outro conjunto de desafios relaciona-se às disputas pelo acesso aos recursos e bolsas. Os processos seletivos internos para participação em projetos seguem regras meritocráticas, as informações sobre eles circulam em meios que nem sempre são acessíveis às pessoas que não têm familiaridade com o ambiente.

Reflexão a partir de relatos:

Uma moça negra e trans teve sua primeira oportunidade de indicar seu nome social para a universidade em que pleiteava uma vaga na graduação, ao se apresentar na Banca de Heteroidentificação durante o processo seletivo. Ela fez todo o procedimento exigido no edital de vestibular, usando seus dados que constam nos documentos oficiais (nome masculino) e, até aquele momento da Banca de Heteroidentificação, a instituição não ofereceu nenhuma forma de coletar essa informação. Ela foi, até então, tratada no processo seletivo pelo nome de registro. A comissão de heteroidentificação a tratou pelo nome social, fez o registro dessa informação no parecer, mas não havia meios de dar seguimento à alteração no registro da candidata no sistema da universidade. Ela foi matriculada com o nome dos documentos oficiais e até que conseguisse alterar seu cadastro, continuaria a ser tratada institucionalmente pelo nome com o qual não se reconhece.

As estudantes cotistas também podem vivenciar uma situação de riscos acumulados, pois a influência combinada e simultânea de diversos marcadores sociais – tais como gênero, raça, classe, origem, sexualidade, deficiência entre outras – pode se reforçar mutuamente. A adoção de uma perspectiva interseccional, portanto, é indispensável para se refletir, por exemplo, sobre a mitigação de riscos de reprodução de desigualdade no atendimento a uma estudante negra, PcD e LGBTQIA+.

Interseccionalidade relaciona-se à compreensão de que as pessoas são atravessadas por diferentes formas de opressão, que não podem ser consideradas isoladamente. Assim, as vivências de gênero, raça, classe, origem e sexualidade, entre outras, imbricam-se em uma matriz de opressão, que reforçam e potencializam desigualdades. Veja mais no Apêndice B.

A inclusão de estudantes com deficiência (PcD) traz outro desafio complexo, com riscos de reprodução de desigualdades. Prover uma experiência inclusiva às pessoas com deficiência requer eliminar obstáculos que impedem ou limitam seu acesso e sua permanência de forma plena na instituição. Isso significa assegurar acessibilidade em vários espectros: atitudinal, arquitetônico (físico), metodológico (pedagógico), programático, instrumental, nos transportes, nas comunicações, e digital³. Em cada um desses espectros, deve-se considerar as possíveis barreiras à inclusão aos distintos tipos de deficiências – visual; auditiva, física, mental/intelectual ou múltipla. Não é difícil perceber, portanto, que garantir acessibilidade requer uma multiplicidade de recursos e o envolvimento comprometido de todos os setores e áreas da instituição pública de ensino.

3. Para saber mais sobre acessibilidade ver: BRASIL. Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Parte I – avaliação de cursos de graduação. Ministério da Educação, 2013. Em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/napnee-1/documentos/referenciais-acessibilidade-sinaes/view>.

Importância da Comissão de Heteroidentificação para minimização de riscos⁴:

As comissões de heteroidentificação são mecanismos que visam assegurar que as vagas reservadas para pessoas negras, autodeclaradas pretas e pardas, sejam efetivamente ocupadas por pessoas reconhecidas socialmente como pertencentes ao grupo racial negro.

O risco de a instituição não prever esse mecanismo envolve a seleção de pessoas que não são sujeitas de direito à política, tanto no acesso à instituição de ensino, como na qualificação inadequada de estudantes como público prioritário em seleções internas para acesso e usufruto de serviços ou benefícios ofertados pela instituição.

A prevenção de falhas na condução dessas comissões é, também, uma importante iniciativa para a redução de riscos. Isso porque podem prejudicar as análises e impactar seriamente a legitimidade do processo. É preciso tomar cuidado com:

- » Procedimentos inadequados que comprometam a consistência do trabalho das comissões (local mal iluminado, verificação com base em fotos/vídeos, etc.);
- » Ausência de diversidade em comissões;
- » Ausência de critérios claros e consistentes que orientem o trabalho das comissões;
- » Desatenção quanto aos meios de comunicação adequados para informar candidatos(as) sobre os procedimentos, bem como definição de prazos e locais para se apresentarem à comissão;
- » Custos financeiros para comparecimento e participação.

4. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 do Supremo Tribunal Federal (<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>) e a Portaria 4/2018 (https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/9714349/do1-2018-04-10-portaria-normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018-9714345) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão indicam critérios para a formação de comissões dessa natureza.

O que preciso saber antes de realizar o diagnóstico?

3.1 O que é Política de Ação Afirmativa nas instituições públicas de ensino?

De forma geral, ações afirmativas são medidas positivas com objetivo de combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, em função de deficiência ou de classe que impedem ou dificultam que determinados grupos sociais exerçam plenamente seus direitos, tais como o acesso às instituições representativas da vontade popular, à educação, à saúde, ao mercado de trabalho e à livre expressão de suas manifestações culturais e religiosas⁵. Uma das suas principais finalidades é ampliar a representação

de minorias e grupos discriminados historicamente na sociedade brasileira. Para isso, englobam a promoção da igualdade material e de oportunidades, direitos básicos e formas de valorização étnica e cultural.

Costumamos chamar essas ações de política de cotas. Legalmente, a política de

cotas é um conjunto de políticas públicas que visam a garantia do acesso constitucional da igualdade entre as pessoas. Na prática, são ações que removem barreiras formais ou informais de acesso e/ou permanência desses segmentos ao ambiente educacional, ao mercado de trabalho ou a posições de liderança, por exemplo.

Existem outras ações afirmativas no Brasil?

Outras importantes ações afirmativas existentes atualmente no Brasil são:

- » a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Lei 8.213/1991);
- » as cotas para participação política de mulheres no Poder Legislativo (Lei 12.034/2019);
- » a concessão de bolsas e auxílio estudantil, com o Prouni (Lei 11.096/2005), a Emenda Constitucional 111/2021 que estabelece a contagem em dobro dos votos dados a candidatas mulheres e pessoas negras para a distribuição dos recursos do Fundo Partidário e do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (Fundo Eleitoral).

5. Ações afirmativas. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/glossario/>. Acesso em 09 ago. 2022.

Ações afirmativas são antidiscriminatórias?

A ação afirmativa se diferencia das políticas puramente antidiscriminatórias por ser reparadora de injustiças históricas, por promover a diversidade em espaços como as escolas e as empresas e por instituir mecanismos para corrigir desigualdades.

Políticas puramente antidiscriminatórias, por outro lado, atuam por meio da **punição ou repressão dos discriminadores ou da conscientização dos indivíduos** que podem vir a praticar atos discriminatórios. No debate público e acadêmico, a **ação afirmativa** com frequência assume um significado mais restrito, de política cujo objetivo é **assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos**. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades e dessegregar as elites, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade.

Ações afirmativas. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/glossario/>. Acesso em 09 ago. 2022.

3.2 Histórico da política de cotas: disputas e institucionalização

As experiências de ingresso de estudantes de cotas começaram no início dos anos 2000 em instituições públicas de ensino. As primeiras ações afirmativas educacionais foram implementadas em nível estadual. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2003, reservaram vagas para negras, estudantes egressas de escolas públicas e pessoas com deficiência⁶. No plano federal, a primeira experiência de aplicação das políticas de cotas foi na Universidade Nacional de Brasília (UnB), em 2004. Desde então, o número de adesões foi crescendo paulatinamente. No início desse processo, a reserva de vagas via cotas sociais – uma modalidade que observa as condições de renda familiar – foi responsável pela inclusão de muitas pessoas pretas e pardas, mas principalmente de pobres e estudantes das escolas públicas nas universidades. Diante da falta de padronização, da multiplicidade de critérios e das polêmicas acerca do tema, iniciaram-se então as discussões sobre a criação de uma lei federal de cotas⁷.

A partir de 2007, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as ações afirmativas foram bastante incentivadas, pois o programa pressupunha o compromisso com medidas de inclusão e de assistência estudantil. No mesmo período, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FREITAS et al., 2021). Esta ação também foi importante para a disseminação de ações afirmativas na rede pública de ensino. Em 2008, mais de 50 instituições

públicas de ensino superior já empregavam algum tipo de ação afirmativa, apesar de o debate em torno de sua constitucionalidade estar ganhando fôlego⁸.

Em 2010, outro impulso foi dado com a criação do Sistema de Seleção Unificada, o Sisu. A redução do custo financeiro para o processo seletivo nas universidades com a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério seletivo básico representou, para as candidatas, um incentivo à participação em universidades pelo Brasil de forma mais abrangente e, para as universidades, um incentivo à adesão ao sistema. Em 2012, o número de universidades estaduais e federais que já haviam aderido às ações afirmativas ultrapassava 70⁹.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações

6. Ações afirmativas. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/glossario/>. Acesso em 09 ago. 2022.

7. GUEDES, Ana Célia Barbosa; PENICHE, Laurenir Santos e SALES, Mália Aline Freitas. Institucionalizando ações afirmativas no IFPA: a RENNEABI e a Heteroidentificação. Revista da ABPN, v.13, Ed. Especial, Abril de 2021, p. 145-168.

8. DAFLON, Verônica e JÚNIOR, João. Políticas de igualdade racial no ensino superior. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, nº 5. Rio de Janeiro, UERJ, 2014.

9. Idem.

afirmativas raciais são constitucionais. A ação foi impetrada pelo partido Democratas (DEM), em 2009, contra a política de cotas da UnB. O argumento utilizado pelo partido era que as cotas raciais violavam preceitos fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, como o republicano, o da dignidade da pessoa humana, os que vedam o preconceito de cor, a discriminação e o racismo, o da igualdade, o do direito universal à educação, o de igualdade nas condições de acesso ao ensino e o princípio meritocrático. A resposta do STF à ação, ao deliberar sobre a constitucionalidade da política de cotas, deu grande impulso favorável ao caminho de sedimentação política e institucional da medida.

Poucos meses depois da decisão do STF, foi promulgada a Lei Federal nº 12.771/2012, que passou a ser conhecida como “Lei de Cotas”. Ela tornou compulsória a reserva de vagas para grupos específicos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Sua redação atual estabelece reserva de um mínimo de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, dentro dessa reserva, subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Desde as primeiras experiências, as cotas têm possibilitado a inclusão de um grande contingente de jovens negras, indígenas, pobres ou com deficiência nos institutos federais e nas universidades públicas. Além dos ganhos para o grupo beneficiário, podem ser observadas vantagens para toda a sociedade com a construção de uma universidade plural e diversa, um ambiente favorável ao pensamento crítico e ao aprendizado de valores críticos e inclusivos, essenciais para o fortalecimento da democracia.

A instituição da política de cotas é resultado da luta política protagonizada por esses grupos sociais, que historicamente denunciavam o caráter elitista e branco do ensino superior no Brasil e lutam pelo direito humano à educação. Sua implementação foi gradual, marcada por resistências e questionamentos sobre sua pertinência, oportunidade e, inclusive, constitucionalidade foram e continuam sendo frequentes, especialmente no que diz respeito às cotas raciais: “cotas não reforçam o racismo e a racialização da sociedade brasileira?”; “cotas sociais (para pessoas pobres) não são suficientes?”; “como distinguir quem é branco e quem é pardo em uma sociedade miscigenada como a brasileira?”; “cotas não comprometerão a qualidade do ensino?”.

Ao longo desse percurso de cerca de duas décadas, a política de cotas se instituiu, se aprimorou e se fortaleceu, demonstrando que as dúvidas e previsões desfavoráveis feitas pelos opositores dessa política eram infundadas¹⁰. Segundo Delton Felipe, diretor de relações internacionais da ABPN, “quando a Lei de Cotas foi aprovada, em 2012, era visível um posicionamento, em geral, contrário a ela, especialmente no aspecto racial. Havia apoio para as cotas sociais, para estudantes de escolas públicas, mas não para o critério de raça”. Ao longo do tempo, esse cenário mudou.

“Isso se deve aos resultados obtidos e porque temos uma discussão maior sobre os impactos do racismo na população brasileira”¹¹. Mas as disputas e o debate na sociedade em torno da política não acabaram. Atualmente, existe no Congresso Nacional uma série de propostas para reduzi-la ou extingui-la¹². Assim, mesmo diante de resultados muito positivos, sua defesa deve ser firme e contínua. O aprimoramento permanente da política, por conseguinte, é elemento integrante dessa estratégia, e coincide com os objetivos deste Guia.

10. Sugestão de leitura: reportagem especial do Núcleo de Diversidade do UOL, “Elas mudaram de opinião”. Na matéria, a historiadora e antropóloga Lília Moritz Schwarcz, a professora e pesquisadora Maria Hermínia Tavares, e a historiadora e escritora Isabel Lustosa contam por que assinaram o manifesto de 114 sociólogos, artistas, historiadores e ativistas em oposição à implementação das cotas no Brasil em 2006 e como mudaram de opinião para se tornarem defensoras das cotas raciais atualmente. Em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/era-contra-as-cotas-mas-mudei-de-opinioao/#page2>.

11. Sistematização de argumentos sobre a Lei de Cotas. Associação Brasileira de Pesquisado@s Negr@s. Disponível em: <https://abpn.org.br/publicacoes-sobre-cotas/>. Acesso em 16/12/2022.

12. Segundo levantamento do Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB), em parceria com o Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), das 30 propostas legislativas em tramitação na Câmara de Deputados em dezembro de 2021 que teriam algum impacto sobre a política de cotas, 12 são contrárias, propondo o cancelamento ou a restrição do seu escopo. Disponível em: <https://olb.org.br/ciencias-sociais-articuladas-o-congresso-e-a-revisao-da-politica-de-cotas/>.

3.3 A implementação da Lei de Cotas

Pela Lei de Cotas, pelo menos 50% das vagas nas escolas técnicas federais de nível médio e nos cursos de graduação das universidades federais devem ser reservadas às pessoas egressas de escolas públicas. Essa cota divide-se em duas subcotas, sendo metade para estudantes com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e metade para as demais estudantes, independente de recorte de renda. Cada uma dessas subcotas é subdividida para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência. A distribuição dessas vagas é feita de acordo com a proporção de indígenas, pretas, pardas e pessoas com deficiência da Unidade da Federação onde está situada a universidade ou instituto federal, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A figura a seguir exemplifica a implementação das cotas no estado de Minas Gerais.

Figura 2: Exemplo de cálculo do número mínimo de vagas reservadas na implementação da Lei de Cotas em Minas Gerais

Exemplo:

MG



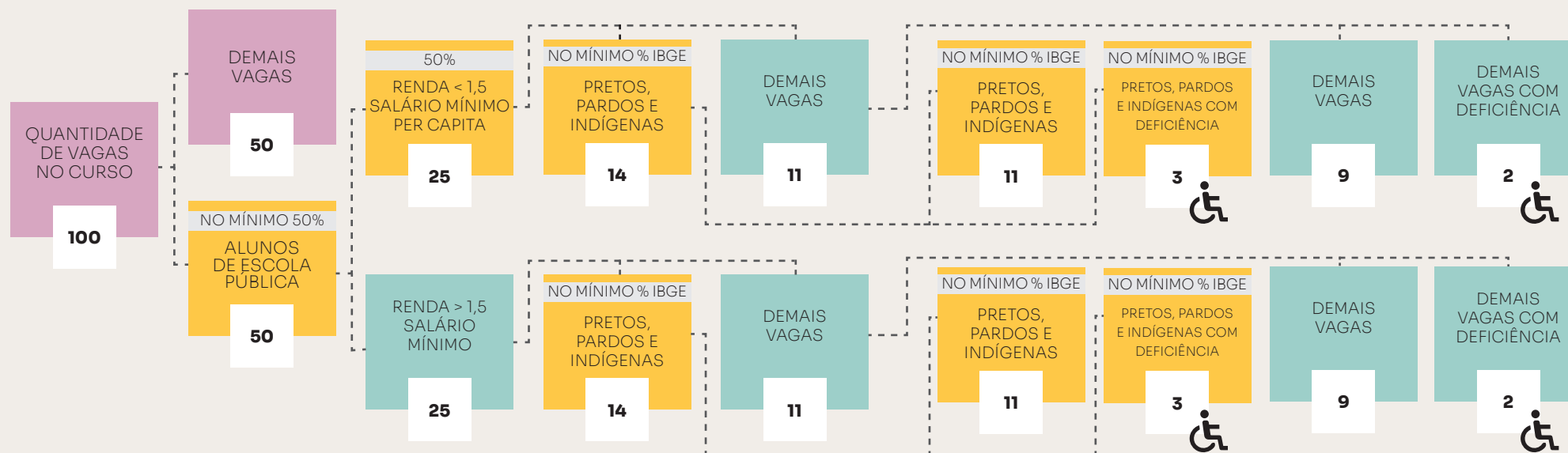
53,66%

**PRETOS,
PARDOS E
INDÍGENAS**



22,62%

**PRETOS,
PARDOS E
INDÍGENAS COM
DEFICIÊNCIA**



Além da reserva compulsória estabelecida na Lei de Cotas, cada instituição de ensino tem autonomia para adotar cotas suplementares, inclusive, para os grupos adicionais, como quilombolas, pessoas trans, etc. Isso faz com que o desenho da política varie bastante em todo o país,. Atualmente, a política de cotas alcança muitos grupos populacionais, como mostra o gráfico a seguir:

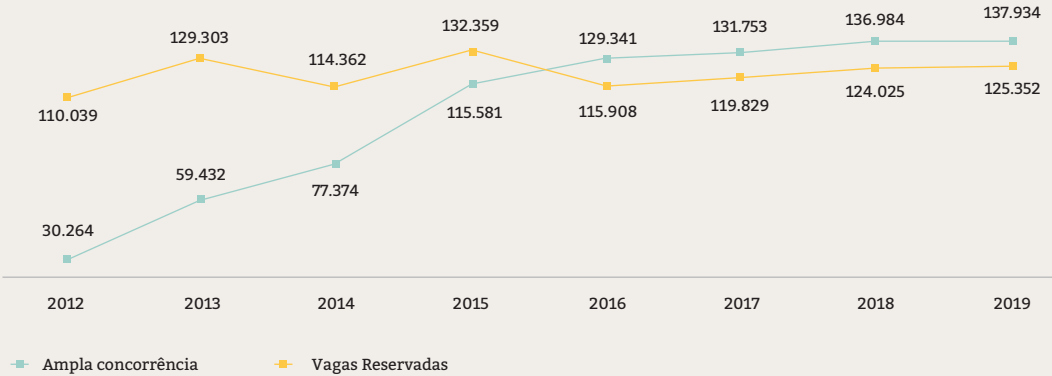
O gráfico 2 revela o crescimento acentuado do número de vagas reservadas nas universidades federais desde 2012, quando a Lei das Cotas foi promulgada. Em apenas 7 anos, as vagas reservadas quase quintuplicaram, ultrapassando em valor absoluto as vagas de ampla concorrência.

Gráfico 1. Distribuições dos segmentos beneficiados pela política de cotas nas universidades federais, Brasil, 2019.



Fonte: Freitas et al., 2021.

Gráfico 2. Vagas reservadas para cotas X ampla concorrência nas universidades públicas federais (2012-2019)



Os dados sugerem que o perfil discente das universidades públicas se transformou profundamente em um intervalo de poucos anos. De acordo com a pesquisa “Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil”, do IBGE, o número de matrículas de estudantes pretas e pardas nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou pela primeira vez o de brancos em 2018, totalizando 50,3% das estudantes do ensino superior da rede pública e começou a refletir a composição da sociedade brasileira.

A democratização do acesso a essas instituições públicas de ensino trouxe desafios, especialmente no que diz respeito à permanência das estudantes cotistas. Uma série de outras ações afirmativas foi sendo adotada ou aprimorada para lidar com essa situação. Destacam-se os instrumentos incluídos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. O Pnaes destina-se a ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior pública federal e, com isso, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir as taxas de evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Art. 2º).

As ações do programa devem ser desenvolvidas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão,

nas áreas de: alimentação, moradia estudantil, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, educação infantil, apoio pedagógico e remoção das barreiras de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Art. 3º). A abrangência das ações evidencia o compromisso com a produção de conhecimento, com o desempenho acadêmico e com a qualidade de vida das estudantes.

As instituições de ensino têm autonomia para definir quais ações do Pnaes¹⁴ serão ofertadas e quais serão os critérios para acesso, respeitada a condição legal de priorização de estudantes vindos da rede pública ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio (Art. 5º). As ações devem ser custeadas dentro do orçamento disponível no orçamento da instituição. As mais comuns são:

- » Bolsa Permanência: auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e/ou quilombolas, sendo que várias instituições têm modalidades e valores para diferentes tipos de estudantes;
- » Moradia: concessão de vagas em alojamentos próprios das instituições educacionais ou pagamento de bolsa destinada ao aluguel de moradia;

- » Auxílio Alimentação: concessão de refeições gratuitas ou subsidiadas nos restaurantes das próprias universidade/ institutos federais;
- » Monitoria: apoio pedagógico executado, às vezes, por estudantes da própria instituição e destinada às estudantes com necessidade de formação acadêmica complementar;
- » Transporte: algumas instituições custeiam percentuais dos valores de transporte das estudantes no trajeto residência-moradia;
- » Atenção à saúde: oferta de atendimento de saúde e psicossocial;
- » Inclusão digital: disponibilização de wi-fi grátis em vários espaços da unidade educacional;
- » Creche: oferta de educação infantil às crianças de até 5 anos em unidade própria ou por meio do pagamento de auxílio.

Outras ações podem ser encontradas como auxílio para aquisição de materiais didáticos, esportes e eventos, apoio para a participação em eventos acadêmicos, entre outros.

Agora que caracterizamos essa política, vamos ver como o Guia Ação Afirmativa pode nos ajudar a pensar e reduzir os riscos no atendimento às estudantes cotistas.

13. Uma pesquisa assistência estudantil foi conduzida pelo Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas e pode ser encontrada em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfu-relatorio-de-avaliacao.pdf>

Vamos começar?

4.1. Como conduzir o processo?

O presente Guia apresenta um roteiro para a realização do Diagnóstico Situacional.

O Diagnóstico também pode ser feito diretamente na [plataforma INCLUA](#). Nas duas opções, o roteiro por ser utilizado integralmente ou de forma adaptada para a realidade em que o Diagnóstico for feito. Recomendamos que profissionais que lidam exclusivamente com estudantes e outros grupos cotistas realizem um diagnóstico completo e outras pessoas que têm estudantes e outros grupos cotistas como público potencial podem se atentar para algumas das dimensões ou para os indicadores de interesse apenas.

O Diagnóstico Situacional estimula, por meio de perguntas norteadoras, a autorreflexão e a análise de situações cotidianas. A partir dessas perguntas, é possível identificar os tipos de riscos de reprodução de desigualdades na implementação das intervenções públicas de diferentes áreas que atendem a estudantes e outros grupos cotistas, de forma exclusiva ou não.

O Diagnóstico pode ser realizado coletivamente em uma reunião, oficina, atividade de planejamento ou de avaliação interna ou individualmente. Ao longo do processo de Diagnóstico, a equipe envolvida na execução da oferta pública deve usar o roteiro com as perguntas norteadoras. Ao longo desse processo, a equipe é conduzida por um exercício de autorreflexão, formação e qualificação, em um processo que estimula discussões e debates em torno da identificação e da avaliação de riscos de reprodução de desigualdades.

Sugere-se que a auto aplicação coletiva do roteiro seja feita com a participação de membros da equipe com diferentes pontos de vista, experiências e perfis. Essa diversidade contribui para a formação de consensos e a explicitação de dissensos na equipe envolvida, o que enriquece a atividade e auxilia no processo de sensibilização e de construção de compromissos comuns.

Há também a possibilidade de utilizar o roteiro de autorreflexão como instrumento

para levantamento de percepções, opiniões e experiências com um número maior de trabalhadoras, que podem responder às perguntas norteadoras em processos individuais, e não em dinâmicas coletivas (ex.: todas as trabalhadoras de uma unidade ou atuantes em mesmo serviço). Deve-se considerar, ainda, que o roteiro pode também ser autoaplicado individualmente por profissionais que queiram refletir sobre os processos de implementação da oferta pública na qual estão diretamente envolvidas, cumprindo um papel formativo com vistas a qualificação contínua da atuação profissional.

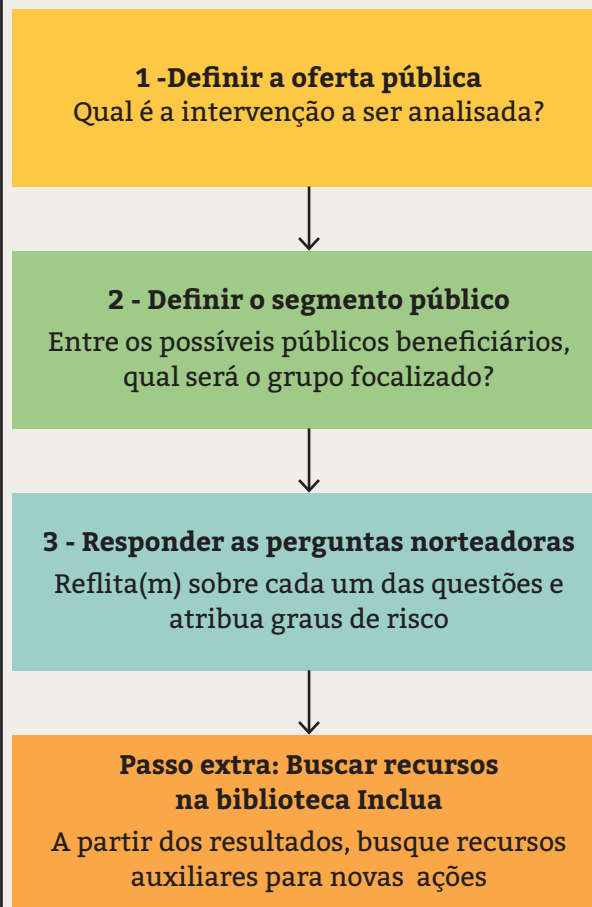
Enfim, existem variadas formas de uso deste Guia, e as usuárias podem, ainda, identificar, criar e desenvolver dinâmicas e formatos inovadores de aplicação. Cada experiência exitosa compartilhada pode incentivar o engajamento de novas profissionais. Portanto, não deixe de interagir com a Equipe da Plataforma INCLUA para nos contar suas experiências de uso deste Guia ou de outras ferramentas disponibilizadas. Para tanto, acesse a aba *Interaja*, na [INCLUA](#).

4.2 Vamos às etapas do **Diagnóstico Situacional**?

Para realizar o **Diagnóstico** estima-se que serão necessárias aproximadamente duas horas. Caso esteja planejando uma atividade coletiva, prepare o espaço de forma que todas as pessoas possam conversar e busque construir um ambiente acolhedor em que todas as presentes possam se manifestar sem julgamentos e de forma respeitosa. Tente também garantir que todas as pessoas exponham seus pontos de vista.

O Diagnóstico é simples. Basta seguir os três passos indicados a seguir. Depois de finalizar o diagnóstico, você pode encontrar recursos na biblioteca INCLUA (passo extra).

Figura 2. Passos do Diagnóstico Situacional



1º passo: definir a oferta pública que será objeto de avaliação.

Para iniciar a reflexão e a condução do Diagnóstico, é necessário **definir a oferta pública que será objeto de avaliação**. A oferta pública pode ser qualquer atividade, ação, iniciativa, serviço ou benefício destinado ao atendimento – exclusivamente ou não – a estudantes e outros grupos cotistas.

É comum que a implementação de uma oferta pública envolva diferentes setores e áreas. Portanto, ao escolher a oferta a ser avaliada, é importante ter em mente quais são as áreas relacionadas e, quando possível, convocá-las para uma reflexão conjunta.

2º passo: relacionar um ou múltiplos grupos do público-alvo da oferta pública como foco de atenção.

É o momento de definir qual é o segmento do público (potencialmente) beneficiário da oferta pública que será analisado de forma específica.

É possível focalizar a autorreflexão em um subgrupo como as mulheres ou as pessoas trans; em uma sobreposição de dimensões como ciclo de vida (crianças ou idosos) e deficiências; ou, ainda, trabalhar com estudantes e outros grupos cotistas.

O mais importante é definir com clareza o grupo sobre o qual serão realizadas as reflexões do Diagnóstico e lembrar-se de que essas reflexões devem ser baseadas em um esforço de avaliação da experiência do grupo selecionado com a oferta pública escolhida. Assim, quanto mais específica for a definição do público, mais úteis serão os resultados do diagnóstico para orientar possíveis ações futuras.

O quadro a seguir oferece exemplos para os 1º e 2º passos. Conforme se pode observar, a definição da oferta pública e do grupo beneficiário pode ser feita a partir do interesse em avaliar a política como um todo ou ofertas específicas, caracterizadas pela interseção de diferentes ofertas e públicos.

Quadro 3 – Definição da oferta pública e do público-alvo

	1º Passo	2º Passo
Exemplo Geral:	Oferta pública objeto de avaliação: Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro Pop) ...	<u>Segmento do público foco de atenção:</u> ...estudantes e outros grupos cotistas que acessam o serviço.
Exemplo específico 1:	Acesso: Reserva de vagas nos cursos nas diferentes modalidades de ingresso para pessoas... Processo seletivo para pós-graduação de pessoas...	Acesso: ... sem acesso ou com acesso precário à Internet. ... egressas de escola pública, com renda até 1,5 salário-mínimo. ... pretos, pardos e indígenas. ... com deficiência. ... quilombolas. ... simultaneamente PcD, de baixa renda, ou residentes em áreas urbanas periféricas e/ou municípios rurais e territórios isolados.
Exemplo específico 2:	Permanência: Concessão de Assistência Estudantil (Bolsa permanência, moradia, vale-alimentação etc.) a pessoas... Acervo da Biblioteca disponível para pessoas... Currículos dos cursos (preparação das disciplinas e aulas) ofertados a pessoas...	Permanência: ... dos grupos definidos na lei federal 12.711/2012 (PPI e PcD) ... LGBTQIA+ ... de baixa renda, residentes em áreas urbanas periféricas e/ou municípios rurais e territórios isolados. ... indígenas e/ou quilombolas

Vamos executar os passos 1 e 2 do diagnóstico?

Escreva abaixo o nome da oferta pública a ser analisada e qual é o segmento de público escolhido para esse diagnóstico.

OFERTA PÚBLICA OBJETO DE AVALIAÇÃO:

SEGMENTO DO PÚBLICO FOCO DE ATENÇÃO:

3º passo: conduzir o diagnóstico situacional envolvendo a identificação e a avaliação de riscos.

Chegou a hora de utilizar o roteiro de autorreflexão que você encontra no **Apêndice A**, e também pode ser reproduzido direto da Plataforma **INCLUA!**

Esse roteiro de autorreflexão é organizado em torno de cinco diferentes **dimensões de análise**. Cada dimensão se desdobra em um conjunto de indicadores, que, por sua vez, são qualitativamente aferidos por meio de perguntas norteadoras.

O resultado do Diagnóstico situacional é a **identificação dos tipos e dos graus de riscos de reprodução de desigualdades** envolvidos na implementação da oferta pública em análise.

Dimensões de análise

As dimensões de análise percorrem um itinerário que vai desde o planejamento

e desenho da oferta pública até as formas de acompanhamento e reflexão sobre os resultados obtidos, passando pela organização institucional, pelas formas de comunicação utilizadas e pelas interações entre agentes públicas e estudantes cotistas. O diagnóstico pode ser realizado de forma completa – contemplando todas as cinco dimensões –, ou de forma parcial, contemplando apenas as dimensões oportunas em dado momento.

As dimensões de análise propostas nos ajudam a observar cada etapa, tornando possíveis manifestações de riscos de desatenção, tratamento inadequado e/ou exclusão mais aparentes.

O quadro a seguir detalha cada uma das dimensões do Guia INCLUA Ação Afirmativa

Quadro 4. Dimensões do Diagnóstico Situacional INCLUA



DIMENSÃO 1. **Relações** **interinstitucionais** **e instrumentos de** **gestão inclusiva**

Chama atenção para o conjunto de relações institucionais envolvidas no processo de implementação da política de ação afirmativa na instituição. O foco é a identificação 1) de falhas de articulação e conflitos internos e/ ou institucionais e suas implicações sobre o público cotista e 2) dos procedimentos que regulamentam ou regulamentarão as ações afirmativas na instituição.



DIMENSÃO 2. **Participação social** **e representação** **institucional**

Chama atenção para a existência e a operação de mecanismos de participação social e para os espaços de representação institucional em que estudantes cotistas podem expor seus pontos de vistas e experiências, seja via setores e núcleos instituídos na instituição de ensino, ou por meio do envolvimento direto delas nos processos institucionais de decisão, definição de metas, estratégias etc.



DIMENSÃO 3. **Comunicação, acesso** **à informação e** **mobilização**

Chama atenção para os esforços de comunicação, divulgação e disponibilização de informação relevante para os diferentes segmentos do público. Envolve a análise dos meios e das formas utilizadas para a disponibilização de informações, e o uso de linguagem adequada e adaptada, que pode reduzir custos de aprendizado e ampliar possibilidades de engajamento do público cotista.



DIMENSÃO 4. **Interações e experiência** **da usuária**

Chama atenção para os momentos e experiências de interação entre as cotistas e os serviços/ setores/ programas da instituição. O foco aqui se dá sobre as exigências (documentação, custos de deslocamento, condutas, etc.) impostas sobre as cotistas nas rotinas acadêmicas, as normas e instrumentos que medeiam a relação entre o público e os serviços e os comportamentos e as práticas das agentes da instituição frente às atendidas (sensibilidade, compromisso, valores e julgamento morais).



DIMENSÃO 5. **Monitoramento, avaliação e** **retroalimentação**

Chama atenção para os processos de monitoramento da política de ação afirmativa, destacando a importância do acompanhamento dos dados, instauração de canais de comunicação, além da análise periódica das informações relativas à efetividade da política. Discute também os processos de avaliação dos resultados e seus efeitos, com foco na produção e uso (retroalimentação) de informações sobre o atendimento aos públicos e sobre os efeitos (não-pretendidos), considerando os esforços de incorporação da experiência dos grupos beneficiários da política na produção e análise dos dados para o aprimoramento da política de ação afirmativa nas instituições de ensino.

Ao responder e refletir sobre as perguntas de cada dimensão proposta é possível identificar o quanto a implementação de ações para estudantes e outros grupos cotistas é sensível às experiências dessa população e em que medida essa sensibilidade é convertida em ações de prevenção ou mitigação dos riscos de desatenção, tratamento inadequado ou exclusão.

Responda as perguntas norteadoras do roteiro de reflexão. Ele está disponível no **Apêndice A** e também pode ser reproduzido direto da Plataforma **INCLUA**. Leia as perguntas norteadoras com atenção. Utilize-as como parâmetro para orientar reflexões individuais e/ou discussões coletivas sobre a oferta pública em análise. Caso precise, utilize o espaço reservado para anotações ao longo do processo. Tenha em mente que a reflexão sobre cada pergunta é mais importante do que a resposta em si. Ela serve como insumo para identificação dos tipos e graus de riscos.

É possível que existam perguntas norteadoras, indicadores ou dimensões que não se relacionam necessariamente aos estudantes e outros grupos cotistas escolhidos. Nessas situações, se julgar pertinente, desconsidere a pergunta, o indicador ou a dimensão de análise, e siga adiante no roteiro, sem prejuízos para a identificação de riscos na oferta pública escolhida como foco de análise.

Indicadores, Tipos de Riscos e Perguntas Norteadoras

Cada Dimensão de Análise é avaliada por um conjunto de perguntas, que remetem a indicadores que revelam possíveis **riscos e os graus desses riscos envolvidos** na implementação da oferta pública.

Riscos e graus de Riscos

O último componente do diagnóstico situacional é a avaliação da intensidade dos riscos, chamados aqui de **graus**. Trata-se de uma tentativa de apontar a magnitude da atenção e do esforço pró-equidade existente ou inexistente no âmbito de cada indicador. Assim, para cada indicador, é possível identificar as seguintes graus: elevado, moderado ou baixo. Quanto maior o grau de risco identificado, maior é a necessidade de intervenções visando ajustes para prevenir ou mitigar riscos.

Identifique os tipos e graus de riscos: Utilize o Quadro - Avaliação de Riscos (no Roteiro de Avaliação - Apêndice A) que apresenta as consequências e a interpretar as respostas às perguntas norteadoras em termos de tipos e graus de risco. A avaliação do grau de risco deriva da interpretação qualitativa e contextualizada das respostas às perguntas, e não se apoia em uma métrica fixa ou previamente definida (vide parâmetros gerais para a classificação de riscos no box ao lado).

As respostas devem ser interpretadas considerando o nível de esforço e de atenção dispensada a cada um dos fatores associados a um indicador, tendo em vista as suas consequências.

Quadro 5. Parâmetros gerais para a classificação do grau risco

O grau de risco deve ser avaliado em função da existência e da qualidade dos esforços relativos a cada indicador, de acordo com as correspondências abaixo:

Risco baixo = são percebidos esforços relevantes, em nível de qualidade e estabilidade adequados, em torno do tema ou conteúdo de cada indicador.

Risco moderado = há esforços em torno do tema ou conteúdo de cada indicador, porém, em níveis de qualidade e estabilidade aquém do necessário.

Risco elevado = inexistência ou incipiência de esforços associados ao tema ou conteúdo de cada indicador.

Ao final desse processo, o diagnóstico situacional elaborado apontará os possíveis riscos para cada indicador e os graus nos quais se manifestam. Graus elevados indicam a necessidade de tratamento e correção imediatos de forma a mitigar efeitos que excluem ou afastam as estudantes cotistas das ações afirmativas a elas relacionadas.

Para realizar o 3º passo, acesse o roteiro de Diagnóstico Situacional no Apêndice A!

Com o diagnóstico situacional finalizado, vamos encontrar recursos úteis para propor novas ações?

Passo Extra: encontrar recursos úteis e material de apoio para o desenvolvimento de intervenções

Os resultados do diagnóstico permitem a identificação e avaliação de riscos de desatenção a pessoas em situação de rua nos processos de implementação de políticas públicas que atendem a esse público de forma exclusiva ou não. Esses resultados ensejam a reflexão das profissionais envolvidas sobre os problemas e desafios existentes, contribuindo para a compreensão do desempenho da oferta pública no que tange à efetiva inclusão de pessoas em situação de rua.

No último passo, a proposta é identificar recursos úteis que inspirem o desenvolvimento de iniciativas e ações com o intuito de mitigar os riscos identificados. Esses recursos são disponibilizados online na Biblioteca de Recursos da Plataforma **INCLUA**. São guias, cartilhas, manuais, relatos de experiências, vídeos, cursos, podcasts, ferramentas etc., produzidos por organizações governamentais e não-governamentais comprometidas com a agenda pró-equidade. Priorize aqueles recursos que correspondam aos tipos de riscos identificados com graus mais elevados. Os recursos fornecem inspiração para o desenvolvimento de ações concretas voltadas para uma maior efetividade na inclusão cidadã.

Acesse os recursos disponíveis, planeje e implemente estratégias de aprimoramento da oferta pública avaliada. Para além da formação e da ampliação da capacidade de autorreflexão das profissionais, este Guia objetiva contribuir para a efetiva inclusão das pessoas em situação de rua na oferta de bens e serviços públicos, garantindo acesso e usufruto em condições adequadas às especificidades dessa população.

Por exemplo, caso o resultado do diagnóstico tenha apontado para deficiências importantes (risco alto) no quesito “linguagem adequada / adaptada”, referente à dimensão de análise “Comunicação, acesso à informação e mobilização”, a Plataforma poderá ser utilizada para acesso a um conjunto de recursos, como experiências concretas de políticas ou programas de linguagem simples, cursos sobre como implantar a linguagem simples, além de ferramentas online para testes do nível de adequação (simplicidade) de textos.

A proposta da Biblioteca de Recursos não é oferecer receitas prontas, mas, difundir ideias que podem ser mobilizadas na construção de estratégias de intervenção. Essas estratégias e as eventuais soluções precisam ser adequadas a cada contexto, considerando as condições específicas e particularidades da execução de

políticas em cada instituição ou momento. O importante é estimular a criatividade, a reflexividade e a inovação na adoção de medidas que permitam, em cada contexto específico, os avanços necessários no sentido da efetivação da inclusão de todas as pessoas que devem se beneficiar das ofertas de bens e serviços públicos.

Para encontrar recursos úteis para propor novas ações você deve acessar a Plataforma INCLUA (www.inclua.ipea.gov.br) e pesquisar a Biblioteca.

Caso faça o diagnóstico online, os recursos serão automaticamente exibidos ao fim do processo.

Sua contribuição também pode ser de grande valia. Caso queira indicar recurso(s) para complementar nossa biblioteca, enviar relato sobre sua experiência de uso deste guia ou de outras ferramentas da Plataforma INCLUA, , enviar críticas, dúvidas e sugestões, por favor, entre em contato com a equipe da Plataforma INCLUA por meio da aba Contato. A Plataforma INCLUA pretende ser dinâmica, em permanente processo de construção e de constituição de uma grande rede de parceiras comprometidas com a agenda pró-equidade.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

POLÍTICA PÚBLICA PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES E OUTROS GRUPOS COTISTAS

Escreva abaixo o nome da oferta pública a ser analisada e qual é o segmento de público escolhido para esse diagnóstico.

OFERTA PÚBLICA OBJETO DE AVALIAÇÃO:

SEGMENTO DO PÚBLICO FOCO DE ATENÇÃO:



DIMENSÃO 1. Relações interinstitucionais e instrumentos de gestão inclusiva

INDICADOR 1.1 – OFERTA DE AÇÃO AFIRMATIVA, FORMAÇÃO/ CAPACITAÇÃO DAS AGENTES PÚBLICAS E MECANISMOS PARA ASSEGURAR A RELAÇÃO VAGA DE COTAS– BENEFICIÁRIO

Cod.	Perguntas Norteadoras	Observações
P.1.1.A	A política de ação afirmativa na sua instituição cumpre os requisitos da legislação para o acesso e permanência de diferentes segmentos de cotistas? Quais são os grupos populacionais atendidos e quais não estão contemplados? Para o segmento do público que é foco de atenção neste diagnóstico, existem ações afirmativas de acesso e permanência na instituição? Quais?	
P.1.1.B	A política de ação afirmativa na instituição em que atua inclui estratégias para todas as modalidades de acesso (Vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Processo de Avaliação Seriada (PAS), Sistema de Seleção Unificado (SISU), entre outros)? O público-alvo escolhido também é atendido em todas as modalidades? Como (em condições iguais, piores ou melhores do que os outros grupos)?	

P.1.1.C	A instituição em que atua realiza campanhas e formação continuada para servidoras (gestoras, docentes e técnicas) sobre temas pertinentes à implementação de política de ação afirmativa? As formações são periódicas e institucionalizadas? Elas incluem todas as pessoas ou setores que precisam participar?
P.1.1.D	Na elaboração de regulamentos, normas, editais etc. relacionados à política de ação afirmativa, a instituição compõe equipes com pessoas que têm conhecimento sobre os grupos cotistas e suas particularidades? Nesse processo, há participação de segmentos dos públicos cotistas interessados de forma abrangente e adequada?
P.1.1.E	Há um órgão/comissão/coordenação responsável pelo recebimento e averiguação de denúncias de fraudes de candidatas/ingressantes cotistas que não se enquadrariam nos critérios da reserva de vagas? Se sim, o grupo é composto de forma diversificada em relação a gênero e raça, bem como com pessoas com conhecimento sobre os objetivos da política buscando assegurar que a vaga seja ocupada por sujeitos de direito? O resultado das averiguações corrige possíveis distorções?
P.1.1.F	Na instituição, há procedimentos para assegurar que as vagas para cotistas sejam preenchidas pelos sujeitos de direito, com modos de averiguação da declaração de renda, condição de deficiência, pertença indígena ou quilombola, autodeclaração validada por heteroidentificação nos casos das vagas para pessoas negras (pretas e pardas), entre outros?

**INDICADOR 1.2 –
DIVISÃO DO
TRABALHO,
COORDENAÇÃO
E CONFLITO
INSTITUCIONAL**

Cod.	Perguntas Norteadoras	Observações
P.1.2.A	Como está a divisão do trabalho entre as áreas da instituição que atuam na implementação da política de ação afirmativa? Essa divisão é adequada para dar cobertura ao público analisado nas ações de acesso e permanência? Para a oferta pública em análise, essa coordenação entre as áreas é adequada para o atendimento do segmento do público analisado?	
P.1.2.B	Existem estratégias para a identificação de falhas e dificuldades de articulação (conflito, competição, disputas ou desentendimentos entre setores ou organizações)? Essas estratégias também analisam o impacto das falhas no público escolhido para essa análise? Esses esforços se revertem em mudanças na implementação e/ou nas formas de articulação entre setores ou organizações envolvidas? Como a oferta pública se relaciona com essas estratégias?	
P.1.2.C	Caso a oferta pública escolhida para análise envolva mais de um setor responsável [por exemplo, no acesso, estão envolvidos o setor responsável pelo processo seletivo e o de registro acadêmico], como você avalia os mecanismos de coordenação e articulação das ações entre esses setores em relação ao atendimento aos grupos das ações afirmativas?	
P.1.2.D	Como é participação da área jurídica da instituição na formulação e atendimento das demandas e necessidades do público analisado? Que ações poderiam melhorar essa participação?	

**INDICADOR 1.3 –
INSTRUMENTOS
DE GESTÃO PRÓ-
EQUIDADE**

Cod.	Perguntas Norteadoras	Observações
P.1.3.A	Você considera que a política de ação afirmativa na instituição está devidamente contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional, de modo a nortear os diferentes setores na tomada de decisão e realização da rotina de trabalho?	
P.1.3.B	Na instituição existem normas e protocolos direcionados ao enfrentamento do racismo institucional, do capacitismo ¹⁴ e/ou de preconceitos ou disparidades de gênero, étnico-raciais, territoriais/regionais ou em relação às pessoas com deficiência? Quais são e como funcionam? Como essas normas e protocolos se fazem presente na oferta em análise? Como o público em análise está presente nesses documentos?	
P.1.3.C	Como a promoção de equidade e as estratégias de inclusão estão presentes no cotidiano da instituição? E na oferta pública em análise? Que tipo de relação vocês observam que entre as normas e prescrições e a realidade do público analisado?	
P.1.3.D	A promoção de equidade de raça e gênero está inserida na dimensão estratégica e nos ciclos de planejamento e orçamento da instituição? Em caso positivo, como? Há diversidade entre as pessoas responsáveis por essas ações?	
REFLEXÃO- SÍNTESE	Considerando os propósitos da política de ação afirmativa no ensino superior, a(s) modalidades adotadas na instituição, a divisão do trabalho/papéis entre os diferentes setores que atuam na implementação dessa política e o respaldo institucional, você avalia que existem riscos de déficits de cobertura, lacunas de atenção ou de tratamento inadequado dos sujeitos escolhidos para essa análise? Você acredita que o modo de articulação institucional existente precisa ser revisto e reorganizado?	

14. Capacitismo é a discriminação de pessoas com algum tipo de deficiência. Algumas expressões de condutas capacitistas são: ter pena de pessoas com deficiência, vê-las como incapazes, não gostar quando elas recusam ajuda, superprotegê-las, tomar decisões por elas, infantilizá-las, ver somente a deficiência e não a pessoa, discriminá-las, dispensar a elas tratamento desumano.

QUADRO DE AVALIAÇÃO DE RISCOS

Dimensões	Indicadores de risco (tipo)	Grau de Risco	Consequências
DIMENSÃO 1 – RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS E INSTRUMENTOS DE GESTÃO INCLUSIVA	1.1 OFERTA DE AÇÃO AFIRMATIVA, FORMAÇÃO/ CAPACITAÇÃO DAS AGENTES PÚBLICAS E MECANISMOS PARA ASSEGURAR A RELAÇÃO VAGA DE COTAS-BENEFICIÁRIO	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	
	1.2 DIVISÃO DO TRABALHO, COORDENAÇÃO E CONFLITO INSTITUCIONAL	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	Desarticulações (ou formas específicas de articulação) e disputas interinstitucionais podem repercutir em déficits de cobertura, lacunas de atenção ou repercussões negativas para o atendimento ao público ou território de segmentos historicamente em desvantagem.
	1.3 INSTRUMENTOS DE GESTÃO PRÓ-EQUIDADE	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	A ausência (ou incipiência) de instrumentos de gestão afirmativa e inclusiva contribuem para a invisibilização de desigualdades e reforço a posturas passivas frente às desigualdades sociais já existentes.





DIMENSÃO 2.

Participação social e Representação

INDICADOR 2.1 – PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Cod.	Perguntas	Observações
P.2.1.A	Existem associações e representações comunitárias interlocutoras que podem contribuir com a oferta pública em análise (divulgação, orientação do público, avaliação)? Há um esforço para garantir a participação efetiva dessas organizações nos processos de construção e implementação dessa oferta?	
P.2.1.B	Há espaço para atuação de núcleos temáticos (Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e indígenas -NEABs, NEABIs e etc, Núcleos com discussão sobre gênero, Núcleos de atendimento a PcD etc.,) ou grupos de pesquisa e extensão nos processos de decisão na oferta pública em análise? Como é ou poderia ser a participação desses grupos nos processos de elaboração, implementação e gestão da oferta?	
P.2.1.C	Há coletivos estudantis relacionados ao público em análise? Se sim, existe algum esforço na oferta em análise que fortaleça a interlocução e a participação dos coletivos, para construção de estratégias de permanência?	

INDICADOR 2.2 – REPRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL

Cod.	Perguntas	Observações
P.2.2.A	O grupo analisado é adequadamente representado na composição do quadro funcional de docentes e servidores, de modo a inspirá-los a se sentirem pertencentes à instituição?	
P.2.2.B	Os conselhos, instâncias deliberativas e outros grupos de trabalho têm integrantes diversos em relação à raça, gênero, PcD, PPI, Quilombolas etc.?	
P.2.2.C	Na oferta em análise, a equipe de trabalho é diversa em relação à gênero, raça, etnia, PcD, idade, regionalização etc.? Que esforços são feitos nesse sentido?	

REFLEXÃO- SÍNTESE

De forma geral, considerando a relevância do envolvimento do público escolhido por você para essa análise e dos seus pontos de vistas no processo de implementação, como você avalia a representação das pautas e interesses desses grupos na instituição? E na oferta pública analisada? Você considera que a participação desse subgrupo demanda revisão e aperfeiçoamento, visando evitar riscos de desatenção, exclusão e tratamento inadequado de cotistas?

QUADRO DE AVALIAÇÃO DE RISCOS

Dimensões	Indicadores de risco (tipo)	Grau de Risco	Consequências
DIMENSÃO 2: PARTICIPAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÃO	2.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	A ausência ou escassez de possibilidades de reconhecimento, escuta e influência de segmentos e territórios historicamente em desvantagem nos processos de implementação reforça a insensibilidade, a invisibilização e a desatenção às suas necessidades específicas.
	2.2 REPRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	A ausência ou baixa representação institucional dos pontos de vista e experiências de segmentos específicos nas estruturas governamentais e processos de gestão e implementação de políticas públicas contribui para insensibilidade, invisibilização e desatenção às suas necessidades específicas.





DIMENSÃO 3.

Comunicação, acesso à informação e mobilização

	Cód.	Perguntas	Observações
INDICADOR 3.1 – COMUNICAÇÃO / DIVULGAÇÃO	P.3.1.A	Você considera que a estratégia geral de comunicação e divulgação dos editais – para acesso e usufruto de bens, serviços e oportunidades na instituição – é adequada para atingir as pessoas dos diferentes grupos de cotistas? Essa estratégia é suficiente para que o público a que se destina a reserva de vagas conheça a oferta e possa se interessar em participar?	
	P.3.1.B	Na oferta em análise existem estratégias de comunicação e divulgação de informações referentes à política de ação afirmativa e às especificidades do público cotista, em especial, aquele escolhido por você para análise/reflexão? Em caso positivo, quais? E como funciona?	
	Cod.	Perguntas	Observações
INDICADOR 3.2 – ACESSO À INFORMAÇÃO	P.3.2.A	De que modo as informações relevantes sobre as ações afirmativas na instituição podem ser acessadas? [por exemplo: site internet; WhatsApp, Twitter e outros aplicativos; central telefone; balcão/agência; grande imprensa; inserção em outras mídias; material de divulgação; manual; FAQ; campanhas; parcerias com outras organizações; outros]. A amplitude dos modos de disponibilização é adequada ao público-alvo das ações afirmativas?	
	P.3.2.B	As estratégias de comunicação são inclusivas para diferentes segmentos de público em termos de formato, acesso e abrangência, considerando PcD e o uso e acesso a tecnologias? Se sim, como funciona? [Por exemplo, no caso de um edital para vestibular: ações de comunicação e divulgação junto à comunidade externa ou em regiões periféricas, isoladas, rural, documentos em Braille etc.]	
	P.3.2.C	Existem estratégias de disponibilização de informação relevante focalizadas no público considerado para essa análise (ex.: peças/instrumentos específicos, equipe de abordagem especializada etc.)? Em caso positivo, quais? E como funcionam?	

**INDICADOR 3.3 –
LINGUAGEM
ADEQUADA E
ADAPTADA**

Cod.	Perguntas Norteadoras	Observações
P.3.3.A	As informações relativas a critérios de elegibilidade, natureza dos benefícios e procedimentos para acesso e permanência estão expressas em linguagem simples e acessível para o público que acessará a política de ação afirmativa?	
P.3.3.B	Os principais documentos voltados para candidatas a cotas ou para estudantes cotistas – como material de divulgação, formulários de cadastramento, plataformas online, cartas, notificações etc. – foram submetidos a algum tipo de teste, diagnóstico ou avaliação de linguagem simples? Se sim, quais? Como? Como foram utilizados os resultados na revisão dos documentos?	
P.3.3.C	Na oferta em análise, há esforços de adaptação da linguagem e mobilização de formas de comunicação diferenciadas para atendimento aos diferentes públicos cotistas? E para o público em análise? Em caso positivo, quais esforços? E como funcionam?	
REFLEXÃO- SÍNTESE	Em uma avaliação geral, você considera que as estratégias de comunicação, disponibilização de informações existentes e a linguagem adotada têm contribuído para facilitar o acesso e a inclusão do público cotista em análise? Você avalia que as estratégias atuais podem estar levando à desatenção, exclusão ou tratamento inadequado desses grupos ou segmentos? Como? Você considera que estas estratégias precisam ser revistas ou aprimoradas? Como?	

QUADRO DE AVALIAÇÃO DE RISCOS

Dimensões	Indicadores de risco (tipo)	Grau de Risco	Consequências
DIMENSÃO 3 - COMUNICAÇÃO, ACESSO À INFORMAÇÃO E MOBILIZAÇÃO	3.1 COMUNICAÇÃO / DIVULGAÇÃO	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	Dificuldade de reconhecimento das ofertas pelo público, especialmente por parte dos grupos e segmentos historicamente em desvantagem, pode prejudicar a formação de demanda e o acesso aos bens e serviços, reforçando (ao invés de mitigando) as vulnerabilidades já existentes.
	3.2 ACESSO À INFORMAÇÃO	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	A seletividade no acesso à informação e a imposição de maiores custos e dificuldades de obtenção de informação a pessoas, grupos e segmentos historicamente em desvantagem prejudicam o acesso e usufruto dos bens e serviços prestados.
	3.3 LINGUAGEM ADEQUADA E ADAPTADA	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	A dificuldade de compreensão das informações fornecidas ao público prejudica o acesso, o engajamento e o usufruto das ofertas por parte de segmentos específicos, especialmente, aqueles grupos historicamente em desvantagem.





DIMENSÃO 4.

Interações e experiências da usuária

INDICADOR 4.1 – EXIGÊNCIAS SOBRE AS USUÁRIAS

Cod	Perguntas	Observações
P.4.1.A	Na elaboração dos procedimentos de acesso à oferta pública, em que medida são consideradas as condições do público em análise? Esses procedimentos preveem diferentes condições de moradia, de conectividade e de renda, acessibilidade, deslocamento etc. do segmento de público em análise? Seria possível minimizar ou simplificar os procedimentos para participação? [Considere, por exemplo, condições como: dificuldades para comprovação do endereço de residência, custos de cópias de documentos, pessoas com baixa ou nenhuma visão etc.] Existem procedimentos capazes de minimizar custos e dificuldades para esse segmento participar do processo seletivo?	
P.4.1.B	Para o segmento de público analisado se manter beneficiário dessa oferta pública, existem exigências de habilidade/competências que poderiam ser eliminadas (por exemplo: língua estrangeira para participar de projeto cujas atividades não preveem leituras ou conversação em outra língua)?	
P.4.1.C	Para acesso ou permanência nas ações da oferta pública, existem exigências informais, como determinado tipo de vestimenta, equipamento ou material de compra obrigatória? Essas exigências podem restringir a participação do público em análise? Essas exigências podem ser dispensadas ou minimizadas? Como?	

INDICADOR 4.2 – INSTRUMENTOS QUE REGULAM A RELAÇÃO COM OS PÚBLICOS

Cod	Perguntas	Observações
P.4.2.A	A oferta pública em análise dispõe de algum mecanismo para receber críticas, reclamações, denúncias ou sugestões relativas à oferta pública em análise? Esses registros são utilizados com alguma finalidade? É possível que eles indiquem situações de desatenção às especificidades do segmento cotista em análise? Há incentivos para o uso desses mecanismos junto a esse segmento?	
P.4.2.B	Os atos normativos (decretos, portarias, resoluções, instruções normativas etc.) podem conter definições e formas de classificação dos públicos atendidos. Na sua avaliação, as definições existentes na oferta pública selecionada incorrem em reducionismos, reprodução de estereótipos, preconceitos e visões inferiorizantes (ainda que social e culturalmente difundidos) sobre o público escolhido por você para essa análise? Como isso ocorre?	

**INDICADOR 4.3 –
COMPORTAMENTOS
E PRÁTICAS DAS
AGENTES PÚBLICAS**

Cod	Perguntas	Observações
P.4.3.A	Você considera que, no desempenho do seu trabalho, as informações que recebe sobre a política de ação afirmativa e as especificidades do público cotista são suficientes para realizar um tratamento adequado a esse público?	
P.4.3.B	Caso tenha ocorrido um processo de seleção específico para trabalhar na oferta pública analisada, foi utilizado como critério selecionar pessoas com experiência (pessoal ou profissional) ou vivência relativa à realidade vivida por segmentos do público cotista? E com o público escolhido para essa análise?	
P.4.3.C	Na oferta analisada, a equipe é preparada para agir ativamente na permanência do segmento de público selecionado? Em caso afirmativo, que ações são feitas? Você considera as ações que atendem às especificidades do público analisado?	
P.4.3.D	Você considera que a equipe está preparada para se relacionar com cotistas com diferentes perfis: baixa renda, indígenas, negros (pretos e pardos), PcD e outros? O conteúdo das ações (incluindo disciplinas, procedimentos para implementação etc.) consideram e valorizam a diversidade com vistas a fornecer uma experiência acadêmica (ou uma formação) antidiscriminatória?	
P.4.3.E	Reconhecendo que preconceitos, valores e visões de mundo influenciam as decisões cotidianas das funcionárias e docentes da instituição de ensino, existe algum esforço da instituição ou setor em que atua para que as equipes recebam treinamentos periódicos e estejam preparadas para abordagem singularizada e adaptada ao público escolhido por você para essa análise?	
P.4.3.F	Nessa oferta, há previsão de algum procedimento ou mecanismo que permita a discussão e reflexão sobre decisões e condutas das funcionárias e docentes da instituição de ensino em casos concretos e específicos relacionados aos cotistas? Em caso positivo, quais? (ex.: supervisão, discussão de casos em equipe, difusão de boas práticas, trocas de experiências etc.)	
REFLEXÃO- SÍNTESE	Considerando os vários instrumentos que organizam a relação com a cotista – atos normativos, formulários, sistemas etc. – como você avalia a sensibilidade e adaptação deles às especificidades do público selecionado para essa análise? Você avalia que há exigências e custos excessivos, desnecessários ou imprevistos sendo impostos sobre esse público? Como você avalia o grau de sensibilidade, aceitação e compromisso das agentes envolvidas na oferta com objetivos de inclusão e equidade? Você acredita que a atual forma de organização do atendimento, os comportamentos e práticas das trabalhadoras é adequado para evitar riscos de desatenção, exclusão ou tratamento inadequado do público sob análise?	

QUADRO DE AVALIAÇÃO DE RISCOS

Dimensões	Indicadores de risco (tipo)	Grau de Risco	Consequências
DIMENSÃO 4 - INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA USUÁRIA	4.1 EXIGÊNCIAS SOBRE AS USUÁRIAS	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	O desconhecimento e opacidade dos critérios, comportamentos e práticas informais adotados por agentes locais podem inibir ações voltadas para a efetivação de prescrições formais envolvendo a inclusão e a atenção diferenciada a segmentos específicos do público atendido.
	4.2 INSTRUMENTOS QUE REGULAM A RELAÇÃO COM OS PÚBLICOS	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	Instrumentos insensíveis às especificidades do público de estudantes e outros grupos cotistas podem provocar violência simbólica, interiorização de leituras inferiorizantes e invisibilização de públicos, territórios, culturas e modos de vida.
	4.3 COMPORTAMENTOS E PRÁTICAS DAS AGENTES PÚBLICAS	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	Um elevado nível de exigências e imposição de custos (i.e. informação, tempo e dinheiro) podem levar à exclusão de cidadãos em situação de rua.





DIMENSÃO 5.

Monitoramento, Avaliação e retroalimentação

INDICADOR 5.1 – SISTEMAS DE MONITORAMENTO E ACOMPANHAMENTO

Cód.	Perguntas	Observações
P.5.1.A	A instituição em que você atua tem um órgão ou setor responsável por gerir e acompanhar política de ação afirmativa? A Comissão de Permanente de Acompanhamento (CPA) acompanha essa política?	
P.5.1.B	Os registros acadêmicos sobre discentes, docentes e outros servidores são adequados e suficientes para o monitoramento e avaliação da política de cotas [exemplo: é possível acessar e extrair ou solicitar dados sobre ingressantes, matriculados, formados, e evadidos estratificados por tipo de vaga (cotista/ ampla concorrência), renda, raça/etnia, PcD, etc., ou outra informação pertinente do quadro de servidoras?	
P.5.1.C	Na oferta em análise, os registros são suficientes e adequados para o monitoramento das ações? Esses registros são sistematicamente atualizados? Os registros geram algum tipo de relatório e/ou são divulgados? Os órgãos responsáveis pela política de ação afirmativa conhecem os resultados? O público em análise tem alguma participação nesse processo?	
P.5.1.D	Em que medida as informações sobre serviços e oportunidades oferecidas pela oferta analisada são apresentadas de forma detalhada e transparente para o público-alvo? E para o segmento selecionado?	
REFLEXÃO- SÍNTESE	Considerando que a ausência de monitoramento, com foco explícito na experiência de grupos historicamente em desvantagem, pode contribuir para a invisibilização das experiências desses grupos, ocultando possíveis situações de exclusão e desatenção, como você avalia os esforços atuais de monitoramento da execução dos serviços, considerando o público para essa análise? Trata-se de ponto que merece atenção, revisão e aprimoramento?	

	Cód.	Perguntas	Observações
INDICADOR 5.2 – AVALIAÇÃO DA POLÍTICA	P.5.2.A	Na oferta pública em análise, há algum tipo de avaliação e/ou acompanhamento dos resultados? Esses processos são sensíveis às especificidades do público selecionado? As informações relacionadas a ele são desagregadas de forma a permitir conhecer os resultados específicos desse grupo?	
	P.5.2.B	O processamento dos dados, resultados das avaliações e/ou do acompanhamento dos resultados dessa oferta pública têm sido utilizados para aprimorar as ações, criar outras ou reformular aquelas que afetam o público cotista?	
	P.5.2.C	Os registros do monitoramento e as avaliações e seus resultados são discutidos com outras áreas da instituição? E o público cotista participa dessas discussões? Essas discussões geram desdobramentos nas ações realizadas no cotidiano da oferta pública?	
	P.5.2.D	Os resultados do monitoramento e da avaliação são amplamente divulgados para o grupo sob análise e para a comunidade acadêmica/escolar em geral?	
	Cód.	Perguntas	Observações
INDICADOR 5.3 – EFEITOS NÃO- PRETENDIDOS SOBRE AS USUÁRIAS	P.5.3.A	Na oferta pública analisada, há alguma ação que pode implicar em uma leitura inferiorizada de si mesmas por parte das cotistas? Para acessar algum recurso oferecido é preciso se reconhecer como beneficiária? Que categorias administrativas (formais e informais) são utilizadas? Que efeitos na autoimagem do grupo em análise podem ser desencadeados a partir da identificação com as categorias utilizadas ou do contexto em que é preciso fazê-la? Quais esforços são feitos para mitigar esses efeitos? Que medidas são adotadas para conhecer esses possíveis efeitos?	
	P.5.3.B	Nessa oferta pública, há algum esforço de identificação e análise dos possíveis efeitos na imagem que outros constroem (heteroimagem) sobre o segmento analisado e na forma como são vistas pela sua comunidade acadêmica e/ou externa? Esses efeitos podem acarretar algum tipo de estigmatização, vergonha ou assédio? Que medidas são adotadas para conhecer esses possíveis efeitos?	

P.5.3.C Já foram identificados efeitos negativos gerados pela oferta pública em análise na auto e/ou hetero imagem das cotistas [ou ao seu grupo de pertencimento]? Que iniciativas foram adotadas para mitigar ou eliminar tais efeitos? A elaboração dessas iniciativas contou com participação de outras áreas de forma abrangente e suficiente? E as estudantes cotistas participaram desse processo? A participação externa impactou no desenho proposto para a oferta pública? Como?

**REFLEXÃO-
SÍNTESE**

Considerando os objetivos da oferta pública em análise e que a ausência de envolvimento das cotistas nos esforços de monitoramento e avaliação pode prejudicar a compreensão de suas experiências durante a vida acadêmica e o desenho de iniciativas que visam promover uma experiência acadêmica mais adequada, como você avalia os atuais processos de monitoramento e avaliação, as estratégias de inclusão, abertura a críticas e reclamações e o grau de incorporação do público escolhido por você para essa análise?

QUADRO DE AVALIAÇÃO DE RISCOS

Dimensões	Indicadores de risco (tipo)	Grau de Risco	Consequências
DIMENSÃO 5 - MONITORAMENTO, AVALIAÇÃO E RETROALIMENTAÇÃO	5.1 MONITORAMENTO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	A ausência de monitoramento, com foco explícito na experiência de segmentos historicamente em desvantagem, pode contribuir para a invisibilização das experiências desses grupos, ocultando possíveis situações de exclusão e desatenção.
	5.2 AVALIAÇÃO E RETROALIMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	A ausência de identificação e processamento dos possíveis efeitos negativos derivados do envolvimento com o programa pode contribuir para a invisibilização e inação em relação a efeitos não-pretendidos, prejudicando a efetiva inclusão de grupos historicamente desfavorecidos.
	5.3 EFEITOS NÃO-PRETENDIDOS SOBRE AS USUÁRIAS	☐ Elevado ☐ Moderado ☐ Baixo	



APÊNDICE B

PARA APROFUNDAR OS DEBATES – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

AÇÕES AFIRMATIVAS

Aqui você encontra algumas discussões teóricas que aprofundam alguns dos debates sobre o tema!

Feres et al. (2018) conceituam ações afirmativas como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”. E geralmente, as categorias mais comuns de ações afirmativas retratadas na literatura da área em diversos países pelo mundo são etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas.

No Brasil, o que mobiliza, principalmente, a opinião pública e os órgãos governamentais são as ações afirmativas cujos marcadores estão restritos a categorias étnico-raciais, especialmente aquelas voltadas à população negra. Notadamente caracterizadas como políticas públicas de promoção da igualdade racial e concentrada em dois campos, ensino superior e concursos públicos. Por outro lado, é bom que se diga que ações afirmativas não estão voltadas somente para grupos étnico-raciais, conceitualmente podem ser enquadradas como ações afirmativas, por exemplo, a gratuidade para pessoas idosas no transporte público e até mesmo empréstimo com juros baixos a alguns setores econômicos. A questão é que alguns benefícios suscitam um maior debate público como é o caso das cotas raciais.

Ao deter atenção para os marcadores étnico-raciais, identifica-se que as ações afirmativas têm diferentes modalidades de implementação, podendo ser cotas (raciais e/ou sociais), ou reserva de vagas, geralmente por percentual ou adicionando algumas vagas para o público beneficiário; e bônus, como a utilização de notas de recorte com a aplicação de pontos extras.

A Lei nº 12.711/2012 é o marco que institui as ações afirmativas no ensino superior federal, destinando 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, esse mesmo dispositivo estabelece a cota dentro da cota ao reservar vagas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e também com o recorte de renda¹⁵. Inicialmente, as ações afirmativas no ensino superior começaram na graduação¹⁶ e se ampliam para a pós-graduação, pioneiramente com a Universidade do Estado da Bahia e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2003, e, muito recentemente, outras universidades seguiram a mesma política como Universidade de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre outras. Entretanto, diferentemente da graduação, a implementação da política de ações afirmativas na pós-graduação é determinada pelas diretrizes particulares de cada instituição de ensino a partir de suas instâncias colegiadas estendendo o benefício a um público bem mais amplo articulando etnia, raça, pessoas trans, pessoas com deficiência e até mesmo nacionalidade.

15. Das 50% das vagas reservadas, 25% são destinadas a estudantes com renda familiar bruta total menor do que 1,5 salário-mínimo e os outros 25% a estudantes com renda familiar bruta total maior que 1,5 salário mínimo.

16. A primeira universidade a adotar ações afirmativas no ensino superior foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2001.

No que tange a concursos públicos, destacam-se as reservas de vagas para pessoas com deficiência e negros. Às pessoas com deficiência é garantido um percentual mínimo de 5% via Decreto nº 9.508/2018 a cargos efetivos e temporários; já para as pessoas negras, a Lei nº 12.990/2014 institui 20% das vagas para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

O que se vê é que enquanto as ações afirmativas no ensino superior se estendem a um leque de categorias vulnerabilizadas da população, as ações afirmativas para concursos públicos são restritas a candidatos negros e com deficiência.

É importante destacar na implementação dessa política, as Comissões de Heteroidentificação, um mecanismo que vem sendo utilizado para mitigar

erros e dotar a política de efetividade e com maiores chances de atingir o público a que se destina.

Pela lógica que orienta o Guia INCLUA, voltado para trabalhadoras, profissionais e gestoras envolvidas com a execução de políticas, programas e serviços públicos, no ciclo de políticas públicas chamar à reflexão sobre o não fazer uma política pública se relaciona com o objeto deste documento e é um convite para se pensar em que estágio o Brasil estaria sem a implantação de ações afirmativas no ensino superior, por exemplo, que levou um grande número de estudantes negros para as universidades. Quais seriam os riscos que o país estaria exposto hoje pela não atenção e à discriminação positiva que foi imputada a um grupo cuja representação é mais de 50% da população brasileira.

Para conhecer mais sobre gestão pró-equidade:

DIAS, Gleidson; JUNIOR, Paulo Roberto. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa: conceito, história e debates. EdUERJ, 2018.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica. “Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica.” Sociologias, v. 17, p. 92-123, 2015.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006.

FERREIRA, Gianmarco. “Quem são os destinatários das cotas raciais em concursos públicos para as

comissões de verificação?” II Jornada de Estudos Negros. Instituto de Ciências Sociais da UnB. 2018.

GOMES, Joaquim. “Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA.” Renovar, 2001.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan. “Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros.” Cadernos de Pesquisa, v. 50, p. 8-29, 2020.

MUNANGA, Kabengele. “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.” Sociedade e cultura, v. 4, n. 2, 2001.

SILVA, Tatiana; SILVA, Josenilton. Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise

a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. Nota Técnica Número 17 – Disoc. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2014.

SILVÉRIO, Valter. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. “Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas.” Cadernos de Pesquisa, v. 50, p. 882-909, 2020.

COTAS RACIAIS

Ao pensarmos cotas raciais, precisamos em primeiro lugar entender que a raça, como um critério para elaboração de políticas públicas no Brasil, perpassa pelo reconhecimento de que essa não é uma categoria estável, ou seja, o seu conceito tem um sentido múltiplo e foi utilizado ao longo da história como estratégia de exclusão. O Brasil, apesar de ser um país multirracial, teve sua organização social baseada no ideal de um único povo, o europeu, adotando as características deste como um sinal de civilização, a discussão do conceito de raça em sua dimensão socio-histórica se torna imprescindível para entender as políticas focalizadas, como as cotas raciais, voltadas para a população negra e os povos indígenas.

O Estado, ao utilizar o conceito de raça para a instituição de políticas públicas como as cotas raciais, abre precedente para um debate sobre a existência social de raças e o processo histórico de hierarquização, utilizando características de aparência de uma pessoa ou de um grupo, e permite compreender as marcas sociais deste debate, na atualidade, da utilização do conceito de raça. Cabe aqui ressaltar, que no caso brasileiro, a palavra a raça comumente remete de imediato às relações estabelecidas para com a população negra, em função do passado colonial escravista e sua negação com o advento da ideologia da miscigenação e da democracia racial, ou seja, apesar de hoje considerarmos raça um conceito socio-histórico, em nosso país, a raça diz a cor e a cor diz a raça, ou seja, a significação de pertencimento a uma ou outra, está diretamente vinculado ao fenótipo da pessoa.

Para além de entendermos a importância do conceito de raça para falar sobre as cotas raciais, é preciso compreender que as cotas raciais enquanto uma política de valorização da população negra e dos povos indígenas, está ancorada juridicamente nas ações afirmativas. Apesar da amplitude e diferentes formas de ações afirmativas existentes pelo mundo, no Brasil, o, então, Ministro do Supremo Tribunal da Justiça, Joaquim Barbosa Gomes, define-as como:

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

Sendo assim podemos afirmar que as cotas raciais enquanto um mobilizador das discussões sobre raça e como ação afirmativa deve pautar-se pela lógica complexa e complementar entre as demandas de redistribuição e de reconhecimento pertinentes às atuais reivindicações dos grupos sociais historicamente excluídos ou marginalizados do processo de construção nacional. O Estado, portanto, deve se posicionar por meio de ações concretas, promover programas pontuais para os grupos sociais que passaram por processos de exclusão no decorrer da História.

Para conhecer mais sobre a discussão das relações entre implementação de políticas públicas e reprodução de desigualdades sociais:

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

DUARTE, Evandro C. Piza. Princípio da isonomia e critérios para a discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros (afro-descendentes) no ensino superior. A&C Revista de Direito Administrativo e Constitucional, ano 7, n. 27, p. 61-107, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/417/445> Acesso em 31/01/2023.

O ASSUNTO. Lei de Cotas: 10 anos depois. [Podcast do portal G1, publicado em 9 mai de 2022]. Disponível em: <https://omny.fm/shows/o-assunto-1/lei-de-cotas-10-anos-depois> Acesso em: 27/05/2022.

ABPN. Observatório Agimcra - Agência de Impacto de Cotas Raciais da ABPN. Disponível em: <https://abpn.org.br/observatorio-agimcra/>. Acesso em 20/01/2023.

LEI FEDERAL 12.711/2012

Em 29 de agosto de 2022, a Lei Federal nº 12.711 completou dez anos de vigência, este dispositivo jurídico normatiza a constitucionalidade das ações afirmativas para as instituições de ensino federais, ao garantir a reserva de vagas nas universidades e institutos federais de educação aos alunos oriundos de escolas públicas e àqueles autodeclarados negros e indígenas e pessoas com deficiências. Entender a importância desta lei, requer contextualizar, mesmo que brevemente, o caminho para a sua aprovação.

Desde 2001, universidades e outras instituições de Ensino Superior, que utilizam marcadores sociais de diferenças para seleção de alunos/as. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNF) em 2001 e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2002, foram as primeiras instituições que adota a raça como um dos critérios de seleção em seus vestibulares, o que aos poucos abriu a porta para adoção de outros marcadores como situação econômica e trajetória escolar como critério.

No entanto, nesses mais de vinte anos de existência, as discussões em torno das ações afirmativas enfrentaram inúmeros argumentos

contrários a essa política, em especial as ações afirmativas voltadas para a população negra, como o da democracia racial, o do mérito acadêmico, da ilegalidade e da inconstitucionalidade. Estes dois últimos argumentos contrários às cotas raciais levaram o Partido dos Democratas (DEM) a ajuizar uma ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186/2012, requerendo a inconstitucionalidade das cotas em razão de um caso específico que ocorreu na seleção de discentes por critério racial na Universidade de Brasília (UNB).

O DEM, por meio da ADPF 186/2012, alegava que a adoção do critério racial para seleção de alunos na universidade era inconstitucional por ferir os seguintes artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988): 1º, caput e inciso III; 3º, inciso IV; 4º, inciso VIII; 5º, incisos I, II, XXXIII, XLII, LIV; 37, caput; 205; 207, caput; e 208, inciso V. Na alegação, consideravam que a decisão da universidade feria o princípio da igualdade, já que para o partido “a discriminação supostamente existente no Brasil é uma questão social e não racial” (BRASIL, 2012, p. 6). Os Onze Ministros do STF, por decisão unânime, julgaram improcedente a ADPF 186/2012 e

argumentaram que as cotas raciais reforçam o compromisso do Estado Brasileiro com a construção da igualdade material e simbólica estabelecido desde a Constituição de 1988.

Destacamos aqui um trecho do voto do relator da referida ADPF, Ministro Ricardo Lewandowski (2012, p. 5) que afirma,

Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estas certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

Como podemos ler, o voto do ministro Lewandowski chama a atenção para a necessidade da superação das desigualdades decorrentes de situações históricas particulares, abrindo espaço para elaboração de leis que incentivem a reparação de aspectos discriminatórios que impediram o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais às mais diferentes oportunidades, como ocorreu com a população negra e indígena no Brasil.

O reconhecimento da constitucionalidade das ações afirmativas nas instituições de ensino federais foi normatizado por meio da Lei 12.711/2012 que ficou conhecida como a Lei de cotas. Esta legislação fará dez anos de vigência em agosto de 2022, quando

está prevista a avaliação de seus efeitos e impactos sobre a vida dos sujeitos de direito alcançados diretamente por esta política, a referida lei assegura a reserva de vagas da seguinte forma,

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Lembrando que a redação acima já contempla a alteração que houve na Lei 12.711/2012 em

28 de dezembro de 2016, que por meio da Lei n. 13.409 inclui a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Ainda que a Lei de Cotas tenha alcance restritivo às instituições federais de ensino superior, seguimos acompanhando atentamente os seus reflexos nas instituições estaduais e municipais de ensino superior, em nome de sua autonomia universitária e/ou a partir de leis estaduais, insiram as políticas de ações afirmativas como forma de ingresso no ensino superior.

Apesar da inclusão de diversos grupos proporcionado pela Lei de Cotas, existe um clamor dos movimentos não só pela proteção da lei neste período de renovação como de seu aprimoramento, como por exemplo que sejam adotadas medidas de aprimoramento dessa política, como por exemplo, a introdução de políticas de ação afirmativa também nos programas de pós-graduação que colaboraria diretamente com a permanência das cotistas, para além da inclusão dispositivos jurídicos que garanta as condições materiais e simbólicas de permanência dos sujeitos das cotas nas instituições de ensino federais.

Para conhecer mais sobre a discussão das relações entre implementação de políticas públicas e reprodução de desigualdades sociais:

LEWANDOWSKI, Ricardo. Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186. Distrito Federal. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: Acesso: 30 de mai. 2022.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 de maio de 2022.

LEI FEDERAL 12.990/2014

A Lei 12990/2014 é uma ação afirmativa que reserva às pessoas negras 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos da administração pública federal. A Lei regulamentou o Art. 39. da Lei 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, que determinava ao poder público promover a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive nas contratações do setor público. Tanto o Estatuto quanto a promulgação da Lei foram resultados do compromisso assumido pelo Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Desigualdade Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, África do Sul, cujo programa de ação recomendava a adoção de ações afirmativas no enfrentamento das desigualdades raciais.

A Lei nasceu do Projeto de Lei 6.738, enviado ao Congresso Nacional pela Presidenta Dilma Rousseff em novembro de 2013. Na justificativa, mencionava a sub-representação da população negra, que de acordo com dados do Censo 2010 do IBGE representava 50,74% da população total, mas no Poder Executivo Federal, apenas 30% da força de trabalho. Importante mencionar que esse seria o valor médio, sendo bem menor nas carreiras mais concorridas, como Diplomacia e Auditoria da Receita Federal, em que as pessoas negras representavam 5,9% e 12,3% respectivamente (SILVA; SILVA, 2014).

A justificativa mencionava ainda que esses resultados ocorriam apesar de os concursos públicos apresentarem método isonômico, meritocrático e transparente. Na

realidade, os resultados são um reflexo de uma igualdade meramente formal e consequentemente de um conceito distorcido de meritocracia, que considera os indivíduos como iguais no momento da realização da seleção. Dessa forma, privilegia pessoas brancas e dificulta o acesso de pessoas negras, justamente porque desconsidera o passado de discriminação racial e seus efeitos persistentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, as ações afirmativas promovem um aprimoramento do princípio da meritocracia, assegurando a competição diferenciada entre indivíduos cuja trajetória de vida foi prejudicada pela opressão estrutural do racismo.

Dentre os aspectos relevantes da Lei 12.990/2014, no Art. 1º é identificado o percentual de 20% e as instituições alcançadas pela Lei, bem como as regras de arredondamento, a necessidade da reserva constar expressamente dos editais e aplicação da reserva somente nos certames que ofereçam 3 vagas ou mais. Nesse último caso, algumas Universidades e Institutos Federais acabaram utilizando a fragmentação das vagas por campi ou carreira, ou ainda por especificação demasiada das carreiras docentes, muitas vezes como forma de burlar esse dispositivo.

O Art. 2º apresenta os aspectos mais controversos da Lei, identificando que poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em seu parágrafo único, explicita as sanções caso seja constatada falsidade na declaração – a eliminação do concurso e, caso nomeado, a anulação da sua admissão.

Algumas interpretações acabaram equivocadamente considerando a autodeclaração como um direito absoluto: qualquer pessoa que se declarasse

preta ou parda seria sujeito de direito da política. Mas da leitura atenta do caput se depreende que é apenas facultado que essas pessoas possam concorrer pelas vagas reservadas. Em combinação com o parágrafo único, que estabelece sanção para a declaração falsa, fica evidente a necessidade de controle da administração pública sobre a veracidade dessa autodeclaração. Nesse caso, a autodeclaração goza de mera presunção relativa de veracidade, a ser validada pela administração pública, e o legislador se antecipou à Administração Pública prevendo sanções nas hipóteses de falsidade (VAZ, 2018).

O Art. 5º O determina o sistema de acompanhamento e avaliação pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica identificado no Estatuto da Igualdade Racial. Cabe ressaltar ainda a necessidade de articulação com o Ministério do Planejamento ou órgão congênere que, como guardião das informações sobre a força de trabalho do executivo federal – inclusive a aprovação de editais para concursos públicos – deve tomar parte nesse monitoramento.

Por fim, o Art. 6º trata de um aspecto importante das ações afirmativas, sua temporalidade, determinando a vigência dessa Lei pelo prazo de 10 anos.

A Lei tem provocado mudanças gradativas no perfil racial da força de trabalho do Executivo Federal, reparando desigualdades históricas, ampliando a participação de pessoas negras e promovendo a diversidade que pode contribuir para a eficiência das políticas públicas. Entretanto, desigualdades raciais ainda persistem, principalmente nas carreiras mais concorridas. No caso da Diplomacia e da Auditoria da Receita Federal, em 2020 os percentuais de pessoas negras foram respectivamente 11,7% e 14,5%, ainda muito abaixo de sua participação na população total. Quando considerada a intersecção de gênero, a situação se apresenta mais grave, com a presença de apenas 2,5% e 12% de mulheres negras respectivamente (IPEA, 2021).

Existem ainda outras situações de desigualdades raciais que não foram endereçadas pela Lei 12.990. No caso dos cargos em comissão, a presença de pessoas negras e mulheres brancas vai diminuindo com o aumento dos níveis hierárquicos, o que demonstra que as discriminações raciais (e de gênero) não se encerram no acesso ao serviço público. Quando considerados os cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS), no nível 6, os homens brancos ocupam 65% do seu total, indicando como o racismo patriarcal se manifesta nas altas esferas do Executivo Federal.

Para conhecer mais sobre a discussão das relações entre implementação de políticas públicas e reprodução de desigualdades sociais:

ABRASIL. Lei no 12.990, de 9 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2014.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas do Estado Brasileiro. Brasília: IPEA, 2021.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton Marques da. Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. Nota técnica, n. 17, 2014.

VAZ, Livia Maria Santana e Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, Gleidson; JUNIOR, Paulo Roberto. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

HETEROIDENTIFICAÇÃO

Heteroidentificação é um procedimento de identificação realizado por terceiros. Na temática racial, é realizado de forma complementar à autodeclaração de candidatas negras, em processos seletivos para acesso a bens escassos como o ensino superior e o serviço público. Seu objetivo é a garantia da legalidade das políticas afirmativas de cunho racial, assegurando que pessoas socialmente reconhecidas como negras ocupem as vagas reservadas. Nesse sentido, cumprem papel fundamental na luta contra o racismo e as desigualdades raciais, garantindo que corpos efetivamente negros ocupem os espaços de poder cujo acesso lhes foi historicamente negado.

A legalidade do procedimento de heteroidentificação tem relação direta com a forma como o racismo se desenvolveu e tem se reproduzido no Brasil. A partir de seu passado colonial e escravocrata, foram cristalizados no imaginário social determinados estereótipos ligados a grupos específicos, notadamente as pessoas negras. Esses estereótipos estão relacionados primariamente ao fenótipo dos indivíduos, ao conjunto de características visíveis como

cor da pele, formato do rosto e textura do cabelo, relacionando-os a uma série de características psicológicas que seriam determinadas pela condição étnico-racial dos indivíduos, estruturando assim o racismo na sociedade.

Nesse sentido, para atingir os objetivos dessas políticas, indivíduos que ocupem as vagas reservadas devem necessariamente apresentar fenótipo socialmente relacionado às pessoas negras, o que é decisivo para ter preferência em abordagem policial ou ser preterido em uma seleção de emprego. São essas pessoas que sofrem com o racismo que devem ser reparadas, e cuja presença vai promover a diversidade pretendida pela política afirmativa. Esse efeito não ocorreria caso a pessoa não fosse considerada negra, por mais que tivesse ligações culturais, filosóficas ou religiosas, ou ainda ascendência negra (DIAS, 2018).

Apesar disso, algumas pessoas que não são socialmente reconhecidas como negras têm equivocadamente assim se declarado e concorrendo pelas vagas reservadas. Mesmo que não haja má-fé ou intenção de

fraude, sua autodeclaração continua falsa (inválida para o fim a que se destina), desvirtuando a essência dessas políticas. Como não são consideradas socialmente pessoas negras, não são potencialmente alvo do racismo e não necessitam de reparação. Além disso, não vão trazer a diversidade racial para os espaços de poder, que vão continuar com a hegemonia de pessoas brancas. Em termos jurídicos, a autodeclaração é dotada de presunção relativa de veracidade, e como a política vai beneficiar materialmente o sujeito declarado negro, a administração pública tem o dever legal de fiscalizar a ocupação das vagas reservadas, sob pena de convalidar uma informação falsa e compactuar com uma ilegalidade (VAZ, 2018).

Em geral, o procedimento de heteroidentificação é realizado por uma comissão – órgão colegiado criado especificamente para esse fim –, composta por indivíduos considerados em sua diversidade e com formação na temática racial. Essa comissão tem como objetivo verificar se a forma como o indivíduo se autodeclara guarda relação com a forma como a sociedade o considera racialmente, contribuindo para o aprimoramento das políticas afirmativas, aumentando sua acurácia e mitigando a ocorrência de abusos e fraudes. Para garantir sua eficácia, é altamente recomendado que o procedimento seja realizado de forma presencial, evitando o uso de fotografias ou vídeos, em que as condições de captação das imagens podem dificultar a análise do fenótipo apresentado.

Na esfera federal, o procedimento de heteroidentificação foi regulamentado nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, a partir da Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, publicada pela Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP)

do então Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG). Importa destacar que isso ocorreu somente depois de quase quatro anos de vigência da Lei, o que deixou margem para a ocupação das vagas reservadas por indivíduos que não fossem socialmente reconhecidos como negros.

A Portaria considera o procedimento como complementar à autodeclaração dos candidatos negros, e configura-se como o único dispositivo que regulamenta a implementação da Lei. Apesar da aplicação restrita aos concursos públicos federais, tem servido de base também para concursos estaduais, municipais e distritais, bem como para universidades, a partir da Lei 12.711/2012 (VAZ, 2018). Nesse último caso, acaba por preencher um vácuo regulatório deixado pelos órgãos do Poder Executivo, o que também abriu margem para que pessoas não negras ocupassem as vagas reservadas,

principalmente nos cursos mais concorridos como medicina, direito e engenharias.

O procedimento de heteroidentificação realizado pelas comissões tem desempenhado um papel fundamental para a efetividade da política afirmativa, evitando que pessoas não negras – mal intencionadas ou não – ocupem as vagas reservadas e desvirtuem a essência da política. Apesar de ser apenas um dos elementos na sua implementação, trata-se de um dispositivo que pode garantir a presença de pessoas efetivamente negras nos espaços de poder. Como em toda política pública, podem ocorrer pequenos equívocos na identificação de seus sujeitos de direito, o que não deve acarretar o abandono da política afirmativa, mas seu aprimoramento, aumentando o controle democrático e possibilitando que mais atrizes e atores possam influenciar na execução das políticas públicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais.

Para conhecer mais sobre heteroidentificação:

BRASIL. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186 (Inteiro Teor do Acórdão). Brasília: STF, 2012.

BRASIL. Portaria Normativa n. 4, de 06 de abril de 2018. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Secretaria de Gestão de Pessoas, 2018.

DIAS, Gleidson Renato Martins. Considerações à Portaria Normativa Nº 4 de 6 de abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 141-175.

VAZ, Livia Maria Santana e Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, Gleidson; JUNIOR, Paulo Roberto. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

POLÍTICA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL PARA COTISTAS

Quando falamos das políticas de permanência estudantil, logo nos vem à cabeça as políticas que auxiliam jovens universitários/as por todo país. Essas políticas parecem recentes, mas na verdade já estão presentes na sociedade brasileira a muito tempo. A primeira experiência nesse sentido aconteceu em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto 19850/31)¹⁷, e a segunda (também relacionada à mesma Lei) foi a criação do Estatuto de organização das universidades brasileiras. Foi nesse decreto que (pela primeira vez) se vislumbrou a possibilidade de regulamentar a assistência estudantil universitária.

Já no governo de Getúlio Vargas, a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934 (artigo 157)¹⁸, prevendo a doação de fundos a estudantes necessitados/as, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, médica e dentária. Juntaram-se a estas iniciativas a criação da Casa do Estudante do Brasil, que foi criada no final dos anos 1930, no Rio de Janeiro. Como “tínhamos” uma universidade elitizada, as poucas formas de auxílio que existiam, ajudavam estudantes que estavam no patamar mais alto da sociedade brasileira.

No Brasil, o governo passou a ter uma maior preocupação com as políticas de assistência estudantil no final da década de 1970 e meados da década de 1980, todavia, sua maior preocupação girou em torno de políticas que estavam voltadas para o ensino fundamental e médio. Já na década de 1990, podemos verificar a existência do debate sobre assistência estudantil, mas ela possuía uma forma fragmentada e se restringia a instituições isoladas.

Com o passar dos anos, o ensino médio e fundamental foi sendo universalizado e a universidade começou a receber nos bancos universitários jovens de diversas classes, jovens que fugiam ao padrão tradicional do estudante universitário brasileiro. Essa chegada deveu-se, em parte, ao acesso diferenciado que se mostra vitorioso. No entanto, o acesso sozinho mostrou-se insuficiente²⁰ para que a transformação universitária fosse sustentável. Isso porque, mesmo com as políticas que promoveram maior acesso ao ensino superior, os jovens negros continuavam de fora. Essa desigualdade de acesso, fez com que alguns governos estaduais elaborassem políticas para compensar séculos de desigualdades. Começava, então, a adoção de ações afirmativas na educação superior.

As ações afirmativas na educação superior no Brasil têm início nos anos 2000, e atingiram uma nova dimensão após decisões favoráveis do Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2012. O STF²⁰ validou a Lei 12.711, com a adoção de ações afirmativas por parte das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) com a adoção de critérios de raça/cor para a seleção de beneficiários, quando um número expressivo de instituições, por decisão interna ou por legislação estadual, já adotava alguma modalidade de ações afirmativas. Devido ao público diverso que passou a ser atendido, o governo brasileiro entendeu que não bastava apenas colocar o jovem na universidade, era preciso ajudar o mesmo a ficar na universidade. A questão é que no país nunca tinha existido uma política, em âmbito nacional, que se voltasse exclusivamente para a assistência estudantil, e consequentemente para a manutenção dos jovens na universidade.

17. Decreto nº 18.950 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>.

18. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

19. Na educação superior, identificamos algumas ações que visaram mais o acesso do que a permanência: Prouni (Programa Universidade para Todos), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil). Estes programas embora possam ser vistos como sendo destinados à assistência estudantil, eles estão focados no financiamento das mensalidades.

20. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. A lei estabelece a reserva de 50% das vagas das Instituições Federais de Educação Superior e dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica para alunos de escolas públicas, distribuídas segundo critérios de renda e de raça/cor para estudantes pretos, pardos e indígenas, segundo a proporção estadual desses grupos no Censo IBGE/2010. O prazo de implantação é de 4 anos, tendo o Ministério da Educação determinado o início para o processo seletivo de 2012, com ingresso dos estudantes em 2013.

Essa assistência só passou a ser vista como algo fundamental para os estudantes de graduação, por isso em 2007 foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinado a auxiliar estudantes matriculados em cursos de graduação presencial de instituições federais de ensino superior. O principal objetivo do Plano é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos de graduação, com o intuito de diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização na educação superior. O estudante beneficiado pode usufruir de suporte como: auxílio à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico.

Hoje a permanência estudantil apresenta duas dimensões inter-relacionadas: uma definida como material e outra como simbólica. Embora se trabalhe com estas duas dimensões de forma separada, muitas vezes elas não conseguem ser avaliadas separadamente.

A permanência material é aquela que envolve a produção da vida material, e mostra-se fundamental para satisfação das necessidades básicas dos estudantes. A existência dela acaba por liberar o jovem universitário, para outros empreendimentos constitutivos de uma boa formação, da construção da identidade e da afirmação no mundo. Sem dúvida, esse suporte financeiro é fundamental para permanência, e também para entrada do jovem na universidade, pois alguns só escolhem as universidades que possuem o benefício.

A permanência simbólica é a que abrange as condições simbólicas, as representações sociais. Nessa perspectiva a universidade pode dar acolhimento, oferecer acompanhamento (inclusive psicológico), canais de denúncia para punir discriminação sofrida, apoio acadêmico através de classes de reforço, entre outras coisas. Tudo isso, para tentar combater a discriminação sofrida

por estes estudantes expressa (muitas vezes) por professoras/es e colegas de sala, que classificam cotistas como sujeitos incapazes de estarem num lugar que também lhes pertence.

Essa discriminação, muitas vezes, faz com que as cotistas percam oportunidades de atividades extracurriculares (como as de pesquisa, por exemplo), nas quais esses alunos são frequentemente preteridos. Generaliza-se então, entre estes jovens, um sentimento de não pertencimento e de falta de legitimidade para estar naquele espaço. Esse tipo de assistência é fundamental, porque é nítida a existência de conteúdos explícitos e não explícitos que indicam situações de preconceito de diversas ordens. O estigma é um elemento no rol dos obstáculos enfrentados pelos estudantes na sua tentativa de permanência simbólica, por isso auxiliar a construção (ou reforço) da autoestima das cotistas universitários é fundamental.

Esse é um tema que merece atenção, pois com certeza a assistência estudantil a estudantes cotistas, começa a contribuir para que exista uma equidade na educação superior. Hoje, ao contrário das décadas anteriores, temos um programa nacional de assistência ao estudante nas universidades federais, e em muitas universidades estaduais. Isso tem se dado, porque no Brasil das últimas décadas, há uma real preocupação em incluir uma parcela da sociedade que não tinha possibilidade de acesso e permanência na educação superior. Ainda precisamos avançar para incluir mais e auxiliar mais. Contudo, os programas de assistência existentes hoje mostram que estamos no caminho certo.

Para conhecer mais sobre políticas de permanência estudantil para cotistas

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Desigualdades Educacionais. In: ZIMERMAN, Artur (Org.). Os 'Brasis' e suas Desigualdades. 1a. ed. São Bernardo do Campo: Editora da UFABC, 2017, p.03-26.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 10.10.08

_____. Presidência da República. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

COULON, Alain. A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 63, p. 07-20, out. 2002.

PORTES, Écio Antônio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

RAWLS, J. Uma Teoria da Justiça. Trad.: Jussara Simões. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51.

PORTES, Écio Antônio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

RAWLS, J. Uma Teoria da Justiça. Trad.: Jussara Simões. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. São Paulo: FBSP, Ano 14, 2020.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA (Org.). Guia de enfrentamento do racismo institucional. Brasília: Geledés; ONU, 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA (Org.). Racismo institucional: uma abordagem conceitual. Brasília: Geledés; ONU, 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>

HAMILTON, Charles V.; TURE, Kwame. Black Power: Politics of Liberation in America. Nova York: Random House, 1967.

JONES, C. P. "Confronting institutionalized racism". Phylon, v. 50, n. 1, -22, 2002.

LÓPEZ, Laura. "O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde." Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 16, p. 121-134, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. "Infância, raça e 'paparicação'". Educação em Revista, v. 26, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA SAMPAIO, Elias. "Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil." Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 4, n. 6, p. 77-83, 2003.

WERNECK, Jurema. "Racismo institucional e saúde da população negra". Saúde e Sociedade, v. 25, p. 535-549, 2016.

RACISMO E RACISMO INSTITUCIONAL

O racismo pode ser entendido como uma “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p.26).

Para além de um ato discriminatório individual, trata-se de um processo em que “condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2019, p.27).

Nas reflexões acerca da questão racial encontramos diferentes definições de racismo (JONES, 2002; ALMEIDA, 2019; WERNECK, 2016) Na concepção individual, o racismo é entendido como uma espécie de ‘patologia’ ou anormalidade praticada por indivíduos ou grupo isolados. Dessa perspectiva, as sociedades e as instituições não seriam racistas, mas, sim, os indivíduos que agem isoladamente ou em grupos.

No entanto, a literatura aponta para o fato de que uma concepção individual do racismo, ancorada em um aspecto comportamental e moral, mostra-se frágil e limitada, uma vez que não incorpora a construção histórica da prática e os seus efeitos concretos na vida dos indivíduos racializados (ALMEIDA, 2019). Ao limitarmos o olhar sobre o racismo para aspectos individuais, não levamos em consideração que vários instrumentos de ação pública – normas, protocolos, arranjos de políticas públicas e práticas institucionais – têm sido produzidos, ainda que dentro da legalidade, operando efeitos concretos de atribuição de vantagens ou desvantagens, a depender do grupo racial envolvido.

A partir dessa crítica, o conceito de racismo institucional mostra-se um importante avanço teórico-analítico, dado que amplia a noção de racismo, deslocando-se de comportamentos individuais, para entendê-lo, também, como resultado do funcionamento das instituições, as quais podem conferir, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na hierarquia racial vigente na sociedade.

Em que pese as diferentes compreensões

acerca do racismo institucional (HAMILTON e TURE, 1967; ALMEIDA, 2019; GELEDÉS, 2013; JONES, 2002; WERNECK, 2016), podemos entendê-lo como um modo “induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas –, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial de determinada sociedade” (WERNECK et.al., 2013). Assim, ao reconhecermos que as instituições são dinâmicas, habitadas por indivíduos e inseridas dentro da sociedade, podemos compreender que os conflitos raciais presentes na sociedade também atravessam as instituições. Estas, ao serem hegemônicas por determinados grupos raciais, podem estabelecer mecanismos institucionais para impor seus interesses culturais, econômicos e políticos ao demais grupos subalternizados, resultando, muitas vezes, em diversas violências físicas e simbólicas.

Ao olharmos para os diferentes setores de políticas

públicas no Brasil, podemos observar vários efeitos concretos do racismo institucional. No campo da saúde, por exemplo, estudos apontam para as barreiras enfrentadas pela população negra no acesso à saúde, especialmente da mulher negra, associadas aos graves indicadores sociais e de saúde desse grupo (ex.: altas taxas de morbidade e de mortalidade precoce ou por causas evitáveis) e a criação de estereótipos negativos (por exemplo, mulher negra como não preocupada com uso de métodos contraceptivos) por parte dos burocratas no atendimento a esse público (LÓPEZ,

2012; WERNECK, 2016). No campo da segurança pública, por sua vez, o racismo institucional pode ser observado tanto nas violentas abordagens policiais contra a população negra periférica (ANUNCIAÇÃO; TRAD; FERREIRA, 2020) quanto no sistema prisional brasileiro, materializada não somente na sobre-representação de negros nessas instituições, como também percebida concretamente na maior severidade de tratamento e sanções punitivas direcionadas a esse grupo (Pública, 2020). E, por fim, na área educacional, os estudos mostram os efeitos concretos do racismo seja pela diferenciação de tratamento entre crianças brancas e negras na educação infantil – como, por exemplo, na maior quantidade de ‘paparicação’ para o primeiro grupo, comparando-se com o segundo (OLIVEIRA e ABRAMOWIC, 2010) – seja pela grade curricular desenvolvida em sala de aula, que, muitas vezes, valoriza um ideal branco eurocêntrico como referência ao universal, ainda que existam leis que obriguem o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados em um país no qual a população é majoritariamente negra.

Em comum a esses diferentes setores, observamos práticas e mecanismos seletivos de privilégios e barreiras – linguagens, procedimentos, protocolos, estéticas, distâncias, custos, etiquetas,

atitudes etc. – que são estabelecidos sem qualquer controle ou constrangimento, tornando-se invisíveis ou da ordem ‘natural’ das coisas, que dificultam ou impedem “o alcance pleno das possibilidades e resultados das ações, programas e políticas institucionais, perpetuando a exclusão racial” (ALMEIDA, 2019, p. 37). Essas práticas institucionais, além de perpetrarem violências físicas, também operam no campo da subjetividade, causando dores, silenciamentos e sentimentos de inferioridade na interação com outras pessoas.

Portanto, reconhecendo que o racismo é um problema histórico da sociedade brasileira e com efeitos concretos nos corpos e nas vidas daquelas que o sofrem, é dever das instituições combatê-lo por meio de práticas antirracistas efetivas. A adoção de políticas internas que promovam o combate ao racismo – como, por exemplo, i) a defesa da igualdade e da diversidade em suas relações internas e com o seu respectivo público-alvo; ii) a promoção e o incentivo para que grupos subalternizados –mulheres e negros– assumam posições de direção e de prestígio na instituição; e iii) criação de instâncias internas para o devido acolhimento e tratamento de conflitos raciais e de gênero– pode contribuir para que políticas públicas inclusivas e não reprodutoras de desigualdades raciais sejam implementadas pelas diferentes organizações estatais.

O Racismo Institucional pode ser entendido como “o fracasso coletivo de uma organização para prover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por

preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagens a pessoas de minoria étnica” (Comissão for Racial Equality, 1999 apud Sampaio, 2003, p. 82).

Para conhecer mais sobre racismo institucional:

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ANUNCIACÃO, Diana; TRAD, Leny; FERREIRA, Tiago. “‘Mão na cabeça!’: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste”. Saúde e Sociedade, v. 29, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. São Paulo: FBSP, Ano 14, 2020.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA (Org.). Guia de enfrentamento do racismo institucional. Brasília: Geledés;

ONU, 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA (Org.). Racismo institucional: uma abordagem conceitual. Brasília: Geledés; ONU, 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>

HAMILTON, Charles V.; TURE, Kwame. Black Power: Politics of Liberation in America. Nova York: Random House, 1967.

JONES, C. P. “Confronting institutionalized racism”. Phylon, v. 50, n. 1, -22, 2002.

LÓPEZ, Laura. “O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde.” Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 16, p. 121-134, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. “Infância, raça e ‘paparicação’”. Educação em Revista, v. 26, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA SAMPAIO, Elias. “Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no

Brasil.” Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 4, n. 6, p. 77-83, 2003.

WERNECK, Jurema. “Racismo institucional e saúde da população negra”. Saúde e Sociedade, v. 25, p. 535-549, 2016.

EPISTEMICÍDIO

Criado pelo pesquisador português Boaventura de Sousa Santos, a palavra é formada pela junção de duas outras: episteme (saberes; ciência) e cídio (morte; extermínio). Quanto a seu significado, é um termo utilizado para revelar uma destruição, ou invisibilidade, proposital de um conjunto de saberes de um povo ou etnia, ou mesmo da eliminação do próprio grupo. Esse modo de apagamento ou inferiorização de saberes é uma prática colonial, ou seja, um modo de ação múltiplo organizado por quem coloniza a fim de eliminar culturas locais em nome de uma cultura autointitulada superior (ou hegemônica). Com essa eliminação apagam-se possibilidades de um povo em conhecer sua história, uma vez que vários signos foram ensinados: língua, ritos, proibições, condutas etc. Somado a isso, a manutenção da prática do epistemicídio se reorganiza e se atualiza constantemente, também pela via da educação formal.

A hegemonia curricular, organizada também pelos processos coloniais sobre a noção dos saberes, reforçou historicamente não apenas como a sociedade deveria observar e categorizar pessoas negras e indígenas, por exemplo, mas também como representar de modo caricaturado esses grupos no currículo, ou mesmo sub-representá-los. Desse modo, as narrativas formadas por um currículo articulado ao epistemicídio criam uma ideia de uma história única, universal, assimétrica e racista, pois os argumentos entremeiam-se ao imaginário e realidade sociais. Uma pessoa de uma etnia não branca se perceberia, quando muito, segundo uma imagem distorcida em um espelho dado por currículos assim, observamos na educação o processo de reprodução da hierarquia racial para manutenção desse sistema de dominação.

Para conhecer mais sobre epistemicídio:

GENTILI, Pablo. Prefácio: Inventar outras ciências sociais. In: MENESES, Maria Paula et al (orgs.). Boaventura de Sousa Santos: construindo as epistemologias do Sul para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018, p. 13-16.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Mireile Silva; MOITA, Júlia Francisca Gomes Simões. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. In: Encontro de Ensino de História, 5, 2018, Ituiutaba. Anais... Minas Gerais: UFU, 2018, p. 1-11. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf, acesso em 12 mai. 2022.

RACISMO EPISTÊMICO, COLONIALIDADE DO SABER, EPISTEMICÍDIO E HISTORICÍDIO. [Vídeo-aula do Professor Wallace de Moraes da UFRJ na qual são apresentados alguns conceitos relacionados com o epistemicídio, como o racismo epistêmico]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lfuhIjU4j0>. Acesso em: 17 mai 2022.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

Trata-se de uma política curricular inaugurada pela Lei Federal n. 10.639/2003 que inclui o artigo 26-A na LDB/1996 e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Para a implementação desta lei, foi homologado o Parecer CNE/CP 003/2004, aprovando por unanimidade a Resolução CNE/CP 001/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa normativa apresenta os elementos que justificam, fundamentam e orientam as ações para sua regulamentação. Apresenta ainda informações fundamentais para entender o papel da educação, especialmente de cada agente, no combate às práticas racistas no âmbito educacional, a começar pela constatação que o currículo escolar, sendo marcadamente eurocêntrico, funciona como reproduzidor de uma norma de conduta branca que perpetua a política do branqueamento como forma de aniquilação de outras formas de existência, a despeito da pluralidade étnica e multicultural da sociedade brasileira.

A normativa destaca três aspectos importantes: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais; 2) Educação das Relações Étnico-Raciais; 3) Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O primeiro item diz respeito ao fato de que são textos normativos que traçam diretrizes, ou seja, direcionamentos em relação ao currículo escolar de todo o território brasileiro. Dessa forma, o currículo proposto deve ser incorporado em toda a rede de ensino do país, pública e privada, do ensino fundamental ao superior, com o envolvimento dos diferentes níveis de atuação da gestão pública, federal, estadual e municipal, bem como, estes em debate e articulação com a sociedade civil. O segundo aspecto – Educação das Relações Étnico-Raciais – chama atenção para o fato de que não se trata apenas de acrescentar novos conteúdos ao currículo, é antes uma iniciativa de pensar, refletir e recolocar as relações sociais a partir de um enfoque étnico-racial. O documento fala ainda sobre uma educação que

busca novas posturas diante da riqueza da nossa diversidade étnica e cultural. Isto exige um reaprender contínuo para desfazer os equívocos que nosso processo histórico nos engendrou e que produziu uma percepção carregada de preconceitos e estereótipos sobre a população negra e indígena no Brasil. Já o terceiro ponto – Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – concerne mais diretamente aos conteúdos curriculares. Seguindo o texto da normativa, o esforço pedagógico necessário para implementação dessas diretrizes é ampliar o escopo curricular com foco na diversidade cultural, social, econômica e também racial da sociedade brasileira. O desafio não é trocar o enfoque tradicionalmente europeu para outro de raiz africana, o que se pretende é trabalhar um currículo que tenha os enfoques europeus junto com os africanos, os indígenas e os asiáticos.

Nesse contexto, as instituições de ensino devem incluir “nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (MEC, 2013, p. 77), ou seja, a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) requer uma formação acadêmica também orientada para a reparação, reconhecimento e valorização da população negra e indígena, bem como da ampliação das matrizes curriculares que expressem a composição social brasileira. Trata-se, portanto, de uma discussão fundamental nos cursos de licenciatura, para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação básica, mas também para os currículos de bacharelados porque estão formando profissionais que vão atuar numa sociedade pluriétnica e multicultural. Além disso, fortalece a política de acesso e permanência de cotistas, especialmente dos grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) que passam a se reconhecer no currículo e se sentir valorizados e pertencentes à instituição de ensino.

Para conhecer mais sobre educação das relações étnico-raciais:

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acessado em: 09/06/2022.

Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 001/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 09/06/2022.

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/SECADI, 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf. Acessado em: 09/06/2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 09/06/2022.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

INTERSECCIONALIDADE

Interseccionalidade relaciona-se à compreensão de que as pessoas são atravessadas por diferentes formas de opressão, que não podem ser consideradas isoladamente, mas sobretudo como fenômenos imbricados que produzem diversas formas de expressão a partir de suas vivências singulares (CRENSHAW, 2002, COLLINS, 2000). Ou seja, a ideia de interseccionalidade indica que toda vivência (individual ou de grupo) sofre a influência combinada e simultânea de diversos marcadores que, ao funcionarem de forma imbricada (se reforçando mutuamente), compõem uma matriz de dominação e opressão que aprofunda e oculta formas cruzadas de desigualdade. Assim, as vivências de gênero, raça, classe, origem e sexualidade, entre outras, imbricam-se em uma matriz de opressão, em que não se mantém lugares fixos de vítima. Isso significa dizer que diferentes marcadores sociais reforçam e potencializam desigualdades, fazendo com que as experiências sociais entre diferentes indivíduos e grupos perpassem a forma como essas desigualdades se inter-relacionam. Por exemplo, uma mulher negra, LGBTI+, portadora de deficiência, certamente tem uma vivência dos múltiplos marcadores sociais que lhe recortam de maneira diferente daqueles que recortam a vivência de uma mulher branca, heterossexual, mãe em família uniparental (mãe “solo”), pobre. Não significa que exista uma hierarquia de opressões, mas o conceito auxilia a tomada de decisões públicas que levem em conta essas experiências e vivências. Nesse sentido, quando utilizada para avaliar criticamente as formas cotidianas de reprodução de desigualdade, a interseccionalidade ajuda a revelar formas de desigualdade e opressão que estão encobertas no interior de grupos sociais (definidos por categorias abrangentes, como “as mulheres” ou “os pobres”), entre grupos sociais (ex.: entre “negros” e “brancos”) ou na própria lógica de funcionamento das sociedades (inseridas nas suas amplas categorias culturais de raça, gênero, classe, sexualidade e outras, e no funcionamento de suas instituições).

A interseccionalidade é sobretudo uma teoria social crítica, que conjuga ideias e ações, especialmente por meio da mobilização de mulheres negras, em várias partes do mundo. Collins (2000) discute esse movimento entre as mulheres negras norte-americanas, em que a interseccionalidade é o arcabouço interpretativo para o Pensamento Negro Feminista, que não encontra delimitações fixas entre sua origem política e sua articulação na academia, pelas mãos de mulheres negras ativistas.

Assim, antes de ser conceituada pela academia, sua origem está marcada nas demandas e atuação dos movimentos sociais em diferentes ocasiões. A interseccionalidade então é vista como campo de estudo, estratégia analítica e práxis para ação política (empoderamento). (COLLINS, 2017, 2015).

Desse modo, a proposta de interseccionalidade em políticas públicas deveria incorporar sua dimensão epistemológica, em que o conteúdo e as produtoras de conhecimento têm base social na disputa por justiça social; sua dimensão analítica, que considera as especificidades dos indivíduos e seu imbricamento como complexidade a ser captada e alcançada pela ação pública, e ainda como referência para intervenção social, em projetos de emancipação social e política que só serão efetivos quando alcançarem todos os nós dessa matriz de opressão.

Para conhecer mais sobre interseccionalidade:

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. “Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória.” *Parágrafo*, v. 5, n. 1, p. 6–17, 2017.

_____. “Intersectionality’s Definitional Dilemmas.” *Annual Review of Sociology*, v.41, p.1–20, 2015.

_____. *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and politics of empowerment*. New York/London: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.” *Estudos Feministas*, ano 10, 2002.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.

MCCALL, Leslie. “The complexity of intersectionality.” *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 30, n. 31, p. 1771- 1802, 2005