

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ACESSO DE POVOS INDÍGENAS

Érica Aparecida Kawakami – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Juliana Jodas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

RESUMO

A constatação da seletividade no acesso indígena ao ensino superior brasileiro, em decorrência de práticas informadas racialmente e a compreensão da função político-estratégica da educação para o reconhecimento de diferenças propiciou a definição de políticas públicas de ações afirmativas para acesso de grupos historicamente subalternizados às universidades públicas brasileiras. Neste artigo, são apresentados e discutidos os resultados da primeira parte de um levantamento, ainda em andamento, realizado junto às instituições de ensino superior públicas do Brasil, na qualidade de pesquisa documental, a partir do qual procuramos identificar os desenhos dos programas de ação afirmativa para acesso dos povos indígenas, ao longo de uma década. O objetivo do artigo é contribuir para atualização desse campo de estudo e de discussões. Observamos que tais medidas de ação afirmativa ocorreram, sobretudo, por iniciativa das próprias instituições de ensino e, como resultado desses processos particulares a cada instituição, verificamos hoje, no Brasil, uma diversidade de programas de ações afirmativas para povos indígenas que se manifesta nos diferentes recortes e desenhos de cada um dos programas, expressando tanto a riqueza de experiências quanto a complexidade de se atender distintamente, diferentes demandas e especificidades sociais e culturais, tendo como horizonte a manutenção de cada estudante com êxito na universidade.

PALAVRAS-CHAVE

Ação afirmativa; Povos indígenas; Universidade; Acesso ao ensino superior

AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN BRAZILIAN UNIVERSITIES AND ACCESS OF INDIGENOUS PEOPLE

ABSTRACT

The implementation of a quota system to guarantee the access of indigenous people to Higher Education in Brazil, as a result of racially oriented policies, and the understanding of the political and strategic role of education for the recognition of differences, led to the creation of public policies, of affirmative actions, which provide the access of historically subordinate groups to public universities. In this paper, particularly, we intend to present and discuss the results of a survey conducted in public institutions of Higher Education, in the country, in order to identify the different designs of affirmative action programs, for indigenous peoples, which have been on for over a decade. The purpose of the article is to contribute to update this field of study and discussions. We note that such affirmative

action occurred mainly at the initiative of their own educational institutions and, as a result of these particular processes for each institution, verified today, in Brazil, a variety of affirmative action programs for indigenous peoples manifested in different clippings and drawings of each program, expressing both the wealth of experience as the complexity of distinctly meet different demands and social and cultural specificities, having as maintaining each student to succeed in college.

KEYWORDS

Affirmative action; Indigenous people; University; Access in the Higher Education

1. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: BREVE CONTEXTO

O cenário mundial, a partir da década de 1950, marcado pelo momento de pós-colonização, lutas de independência dos países africanos e sul-asiáticos, ascensão dos movimentos negros e indígenas, propiciou a emergência de propostas em torno da temática étnico-racial, com o aparato de órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o que refletiu a demanda do mundo contemporâneo na crescente ideia de desenvolvimento de medidas reparatórias a povos que foram escravizados (ALMEIDA, 2008). Nesse contexto internacional, por volta dos anos 1960, a temática estendeu-se para o campo da educação por meio de recomendações aos Estados democráticos, inclusive ao Brasil, para a adoção de políticas de ações afirmativas visando intervir no problema de desigualdade étnico-racial a qual estavam submetidos os povos historicamente escravizados.

No Brasil, na década de 1980, conforme mostra Medeiros (2005), momento de reorganização e mobilização do Movimento Negro brasileiro, o mito da democracia racial¹ passa a ser denunciado e o poder público é pressionado para o enfrentamento da problemática racial. Nesse cenário de reivindicações, é promulgada a nova Constituição Federal, em 1988, que indica um reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica e de gênero, e de restrições às pessoas com deficiência física no país, de modo que os debates em torno da inclusão de grupos raciais historicamente desfavorecidos e minorias étnicas no ensino superior, especialmente, passam a fazer

¹ O livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, influenciou fortemente a imagem positivada da mestiçagem brasileira, símbolo da nossa sociedade supostamente não racista, a qual se popularizou sob a expressão “mito da democracia racial brasileira”.

parte das preocupações governamentais nos anos 1990.

Em 2006, as discussões fomentadas por ocasião do Seminário Internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, realizado pelo Ministério da Justiça, em Brasília permitiram que a percepção do país como uma democracia racial se tornasse cada vez menos consensual e que diferentes setores da sociedade tivessem sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo como elemento constitutivo de nossa sociedade, como analisa Heringer (2001). Antes ainda, houve no país um processo preparatório para a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata*, de 2001, em Durban, na África do Sul, responsável por grande mobilização por parte do movimento negro e setores da sociedade civil reclamando o reconhecimento das desigualdades raciais do país e a necessidade de adoção de medidas pelo governo brasileiro. Porém, foi à revelia de aparatos legais de cunho federal que, em 2001, duas leis foram aprovadas para estabelecer o sistema de reserva de vagas à população negra e parda e para candidatos oriundos de escola pública, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF). No caso da reserva para estudantes indígenas, também foi em 2001 que o primeiro curso de Licenciatura Intercultural foi criado, na Universidade do Estado de Mato Grosso.

Vale mencionar que o debate internacional, propiciado pela Conferência de Durban, foi importante para subsidiar as discussões a respeito das questões referentes ao racismo, discriminação e preconceito como efeitos da colonização de países latino-americanos e africanos e contribuir para a mobilização do governo brasileiro em adotar medidas de contemplassem os anseios, postos há décadas no Brasil, de grupos historicamente discriminados que reivindicavam a incorporação da questão racial na agenda política do país, como destaca Medeiros (2009). Contudo, o surgimento de conselhos de desenvolvimento e a participação da comunidade negra, no plano estadual e municipal; o reconhecimento, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo; e o aumento e divulgação de pesquisas empíricas nessa área constituem as ações que mais contribuíram para dar destaque às desigualdades sociais entre negros e brancos no país. Particularmente no sistema educacional brasileiro, Henriques (2001) mostrou que a seletividade ou a exclusão racial e étnica poderia ser observada por meio de estudos e indicadores que apontavam para a existência de uma desigualdade crônica entre negros/indígenas e brancos no sistema. Gonçalves e Silva (2008, p. 45), em artigo publicado no volume 2 desta Revista, retoma essa discussão para explicar porque entende

que ação afirmativa tem um “significado de reparação” e não somente de “correção de distorção”, como acontece com a reserva de vagas para estudantes provenientes da escola pública.

2. DESDOBRAMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: DEBATE TEÓRICO E A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIFERENTES PROGRAMAS

Em uma primeira aproximação ao quadro do debate contemporâneo sobre políticas de ação afirmativa no Brasil, podemos observar um conjunto de estratégias argumentativas que tensionam o campo discursivo em torno dessa questão e, de modos distintos, parecem ter respaldado a configuração dos também diferentes programas de ação afirmativa no ensino superior. Guimarães (2006) observou que ações afirmativas estavam relacionadas tanto com a garantia da “diversidade cultural e étnica de segmentos ameaçados por um estado nacional excessivamente homogeneizador” quanto com a “reparação ou correção de desigualdades na distribuição de oportunidades e de riquezas que afetam negativamente alguns grupos raciais ou étnicos” (p. 272).

De modo geral, a discussão sobre a adoção de políticas de ação afirmativa abrange desde o tema da identidade étnico-racial ao projeto de nação, das relações raciais à questão da justiça social, da política educacional às políticas sociais, como salienta Feres Junior (2004). Esse debate tem se centrado principalmente em dois aspectos: na polaridade *garantia de direitos* ou *estabelecimento de privilégio*, conseqüência de diferentes interpretações da Constituição Federal e de posturas distintas em termos normativos com relação a noções de igualdade e justiça; e na discussão sobre o *estatuto da raça*² como categoria válida para a explicação e compreensão das desigualdades sociais.

Feres Junior (2007) explica que no Brasil, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, podemos encontrar os argumentos de justificação da ação afirmativa praticamente todos ao mesmo tempo. Para o autor, que privilegia em suas argumentações o princípio da justiça social, os argumentos que mais têm se destacado nos debates nacionais são o da reparação e o da diversidade. Feres Junior (2007) argumenta que é possível justificar a criação de políticas com a finalidade de promoção dos que sejam desfavorecidos, sem ter de se recorrer a essencializações identitárias para estabelecer critérios de seleção dos beneficiários. Guimarães (1999) explica que, nessa perspectiva,

² Para a compreensão do termo *raça*, apoiamo-nos em Silvério (2002, 2003, 2006) e Guimarães (2002, 2003a), no entendimento de que *raça* não corresponde a qualquer conceito biológico válido, mas um conceito sociológico analítico “que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social” (GUIMARÃES, 2003a).

o argumento central do debate é o deslocamento discursivo do credo do igualitarismo e universalidade dos direitos humanos, fundados na idéia de igualdade de oportunidades e de tratamento a todos os indivíduos e na garantia das liberdades individuais, para uma igualdade de resultados que enfatizam os direitos coletivos e as políticas racializadas³.

Já Silvério (2002, 2003), com cuja posição compartilhamos em nossos estudos, compreende que a igualdade substantiva almejada pelo Estado democrático não é suficiente diante da desigualdade e discriminações que operam no plano institucional, sendo necessário desconstruir no imaginário social, ou seja, na dimensão simbólica, concepções fundadas em processos que hierarquiza diferenças, identidades, memórias, corporeidades, crenças, expressões e conhecimentos. O autor acredita que, embora a diversidade exista, ela não é reconhecida, no sentido de que a alteridade não é concebida como estruturante da vida social. Desse modo, busca-se compreender em que medida a educação constitui-se como instrumento para o reconhecimento à diversidade étnico-racial, contribuindo para a desestigmatização de identidades subalternizadas, ou, ao contrário, como instrumento que nega o reconhecimento e as experiências de alteridade étnico-racial.

Acreditamos, como Vieira (2003) e Silvério (2002), que as políticas de ações afirmativas são uma das mais importantes estratégias para o combate à desigualdade racial da segunda metade do século XXI. Entretanto, tal como esses autores, estamos convencidas de que medidas de proibição da discriminação não bastam, sendo necessária, para uma efetiva luta contra a discriminação e o racismo, a adoção de políticas de desconstrução daqueles discursos que legitimam e sustentam as práticas racistas, além da garantia de uma maior representatividade dos grupos racializados – em todas as dimensões da vida social e nas diversas áreas de atividade pública e privada. A esse respeito, Gomes (2005) e Silvério (2002) afirmam que ações afirmativas devem ser desenvolvidas dentro do sistema educacional e junto aos meios de comunicação, uma vez que, para sua efetividade, é imprescindível considerar tanto o aspecto cultural que determina o ingresso de certas práticas no imaginário coletivo, banalizando-as e dissimulando-as no cotidiano, quanto os efeitos atuais da discriminação passada.

Todo esse debate, de certo modo, tem repercussão nos diferentes tratamentos dados pelas

³ Para compreensão do conceito de racialização ver, por exemplo, Silvério (2013).

instituições às discussões acerca do acesso diferenciado de grupos desprivilegiados em seus cursos de graduação e, mais recentemente, também nos programas de pós-graduação e nos desenhos dos programas de ação afirmativa nas universidades brasileiras que adotaram esse tipo de política. A autonomia das universidades em definirem seus critérios com base em diferentes princípios de justificação para a implementação de tal medida pode ser observada hoje na diversidade de programas, traduzida em diferentes formas de ingresso, por exemplo, público-alvo e percentuais de vagas destinadas.

3. POVOS INDÍGENAS⁴ E DEMANDAS POR ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação indígena no Brasil data longa história: segundo Cohn (2006), desde o período da colonização por Portugal, foram oferecidos aos indígenas serviços educacionais para “mudar o que são” e serem integrados à sociedade que os envolvem, por meio de projetos de catequese, evangelização e civilização, tanto por parte de missionários religiosos quanto do próprio Estado (num processo descrito como projeto integracionista). O debate em torno da educação indígena passa a assumir a revisão crítica em relação ao papel da escola e demais instituições, já que foram historicamente identificadas como “civilização de índios”, até se conceber a idéia de que a educação poderia ser utilizada “a favor” dos indígenas, como instrumento de acesso a informações e conhecimentos para a manutenção coletiva e autodeterminação (SILVA, 2000).

A “educação” de indígenas, no Brasil, fazia parte do ideal de construção de um único povo e uma nação brasileira e estava entre as políticas indigenistas do estado republicano (a partir de 1889, com a proclamação da República), como descreve Lima (2007). Nessa perspectiva, para atendimento dos interesses de um Estado em expansão e de atividades econômicas que penetravam em regiões ocupadas por povos indígenas, institui-se, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN).

As demandas por formação em ensino superior por parte dos povos indígenas e suas organizações podem ser identificadas há pelo menos três décadas no Brasil. Lima (2007) explica que elas resultam do entrelaçamento da educação escolar imposta a esses povos que culminou na

⁴ Utilizaremos a expressão *povos indígenas* procurando nos remeter às diferentes etnias indígenas presentes no território nacional. Entendemos *etnia* no sentido que lhe atribui Guimarães (2003b).

necessidade de formar professores indígenas para lecionar nas escolas das aldeias, nos níveis de ensino fundamental e médio, resultando na criação de cursos de licenciaturas indígenas; e da necessidade de se formar profissionais indígenas com conhecimentos acadêmico-ocidentais, para articulá-los aos conhecimentos de seus povos, “pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização⁵ contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades” (LIMA, 2007, p. 261), mais intensamente após a Constituição Federal de 1988. A Constituição brasileira encerra, no plano legal, o regime tutelar do Estado sobre os povos indígenas. Tanto a Constituição quanto os movimentos que a antecedem são responsáveis pela construção de uma base legal e conceitual de mudança em relação à população indígena, por meio da cidadania e autonomia indígena reconhecidas legalmente. De acordo com Baniwa (2010), até então as políticas educacionais para indígenas eram caracterizadas pelo autoritarismo, arbitrariedade, isolamento e imposição, em que o marcador central era a segregação das políticas destinadas a povos indígenas em relação às políticas educacionais nacionais.

As escolas indígenas, desde o início das atividades do SPI (antes SPILT), posteriormente, sucedido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tinham como finalidade alfabetizar os índios e, sobretudo, formar os “futuros trabalhadores”, mão de obra, para a nação, por isso, o ensino de ofícios como corte e costura para as mulheres e carpintaria para os homens. Essas escolas indígenas constituiriam uma rede nacional de educação teoricamente orientada para uma educação bilíngüe, conforme estudo de Lima (2007). A partir da década de 1970, acadêmicos, organizações diversas e movimentos indígenas passam a criticar fortemente o projeto integracionista de educação escolar indígena, reivindicando educação escolar diferenciada, ou seja, a partir da conquista do direito universal da educação, grupos indígenas se articulam para exigir uma educação que atenda as particularidade e especificidades da condição indígena, como explica Cohn (2006). Nesse quadro de contestação, novas iniciativas de escolarização são propostas, refletindo as discussões acerca da necessidade de práticas educativas diferenciadas e interculturais, consoantes com o texto da Constituição Federal de 1988.

⁵ Para conhecer como o autor formula a noção de *territorialização* como um *processo de reorganização social*, ver OLIVEIRA, 1998, p. 55-56.

A educação indígena ganha impulso quando o Ministério da Educação (MEC) passa a formular e coordenar uma política nacional de educação indígena. No contexto de redemocratização do país⁶, com a reforma estatal em várias esferas (econômica, judiciária, educacional, entre outras), de aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394 em 1996, normativa que regulamenta toda a educação básica no Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e distingue a educação escolar indígena por meio do direito ao uso da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem e do Parecer CNE/CP 010 em 2002, que trata da formação de professores indígenas no ensino, novas expectativas são geradas quanto à educação indígena, e resultam no envolvimento de organizações indigenistas e indígenas na participação em conteúdos e elaboração dos documentos oficiais e na legislação da Educação Escolar Indígena no Brasil, conforme discute Almeida (2010).

Barroso-Hoffmann (2005) explica que as demandas por ensino superior⁷ ganharam maior visibilidade quando deixaram de representar esforços individuais e passaram a ser associadas às necessidades coletivas dos povos indígenas, seja por meio dos cursos de magistério superior voltados ao atendimento das necessidades escolares das aldeias, seja por meio das demandas das organizações indígenas, confrontadas com a necessidade de responder a um número crescente de responsabilidades ligadas à manutenção dos territórios indígenas, advindas com a demarcação de boa parte das terras indígenas. Barroso-Hoffman e Lima (2006) e Silva (2006) acreditam que a busca pelo ensino superior, para esses povos, é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade.

Os debates sobre o acesso de indígenas à universidade, além de considerarem os danos históricos que foram impostos desde a colonização aos povos indígenas, trazem à tona os preconceitos embutidos nas representações que os enquadram como “povos primitivos” e os estereótipos que foram capazes de apagar a diversidade dos mais de 220 povos falantes de mais de

⁶ Para a compreensão do processo de redemocratização brasileiro, sugerimos a leitura de Chauí e Nogueira (2007, p. 205-208), os quais explicam que periodizações de processos políticos servem, comumente, apenas como recurso analítico, de modo que destacar o período que vai do ano de 1975 – com a morte do jornalista Vladimir Herzog – a 1988, quando a nova Constituição brasileira é promulgada, não impede que essas extremidades sejam alteradas.

⁷ De acordo com o Ministério da Educação, são pouco mais de 10 mil estudantes indígenas matriculados no ensino superior brasileiro. Para uma discussão dos dados do Censo da Educação Superior 2011, sugerimos a publicação “Censo Educação Superior 2011: aumento de matrículas e redução de desigualdades” (LÁZARO, 2012).

180 línguas distintas reduzindo-a “em um ente único e genérico, que todos (...) supomos conhecer – o índio” (LIMA, 2007, p. 271). Para Barroso-Hoffmann (2005), tais preconceitos colocam a equivocada questão de como inseri-los nas universidades sem que essa inserção possa se tornar um instrumento de ameaça às identidades indígenas e de perda dos vínculos dos estudantes com seus povos de origem. A esse respeito, os autores alertam para o fato de que, embora no plano discursivo, ressalte-se a importância do respeito à diferença, em geral, na prática, os sistemas cognitivos e lógico-simbólicos dos diferentes povos indígenas têm sido tratados generalizadamente de “crenças, hábitos e costumes”, o que acaba contribuindo para a negação dessas especificidades e gerando uma caricatura (o índio) daquilo que seria o objeto de um trabalho com as comunidades de culturas diferenciadas. Nesse sentido, Lima (2007) afirma que as políticas de ação afirmativa devem estar inseridas num contexto mais amplo de revisão mais radical das estruturas universitárias e considerar que não se trata de um único e mesmo preconceito e nem as mesmas formas de discriminação que afetam estudantes de diferentes populações também no contexto universitário.

4. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E UMA DÉCADA DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

Para complementar a contextualização recuperada acima e ampliar a possibilidade de compreensão do quadro de implementação de políticas de ação afirmativa pelas instituições de ensino superior públicas brasileiras (IES), apresentamos resultados do mapeamento, ainda em andamento, acerca das IES que adotaram políticas de ações afirmativas desde 2001 - ano em que a primeira política foi implementada por uma IES brasileira - até o ano de 2011, por meio do qual pretendemos contribuir com o balanço dos primeiros dez anos de ações afirmativas nas instituições de ensino superior no Brasil⁸.

Com esse mapeamento, buscamos compreender o desdobramento das políticas de ações afirmativas nas diferentes regiões brasileiras. A pesquisa foi realizada junto aos sítios eletrônicos de instituições de ensino superior públicas (municipais, estaduais e federais) cadastradas pelo Ministério da Educação, na qual se considerou organizações acadêmicas intituladas faculdades,

⁸ Ressaltamos que este levantamento foi realizado no período dos 10 primeiros anos desde a 1ª implementação de política de ações afirmativas, de 2001 a 2011, ou seja, anterior à aprovação da Lei Federal 12.711 em agosto de 2012, que regulamenta a política para universidades federais do país. Este estudo se inspirou no importante trabalho realizado por Cajueiro em 2005 e atualizado por Paulino, em 2006 (CAJUEIRO, 2005).

centros universitários, institutos federais e universidades, juntamente com a pesquisa documental realizada a partir de leis, decretos, deliberações, resoluções, editais de processos seletivos para ingresso nas instituições (vestibulares), regimentos e manuais dos candidatos das IES alvo do mapeamento.

Foram identificadas, 225 IES dentre as quais 114⁹ possuíam algum tipo de medida de ação afirmativa para ingresso nos seus cursos de graduação, universo a partir do qual foram reunidas as informações sistematizadas na Tabela 1. Isso significa que, dentre o total de IES em funcionamento no país, 50,6% implementaram medidas afirmativas para o ingresso nos cursos de graduação, no período compreendido entre 2001 a 2011. Destas, 65 IES possuíam alguma medida afirmativa para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, seja em cursos para formação de professores indígenas, ou nos demais cursos de graduação, representando 57% das IES com medidas de ação afirmativa no país.

Tabela 1 - Total de IES, IES que possuem ação afirmativa e IES que possuem ações específicas para indígenas – Brasil – 2001 a 2011

Regiões	IES no Brasil	IES com ações afirmativas	IES com ações afirmativas para indígenas
Norte	27	15	13
Nordeste	56	34	15
Centro-Oeste	18	13	9
Sudeste	79	30	15
Sul	45	22	13
Total	225	114	65

Fonte: Elaboração própria, 2014.

As informações contidas na Tabela 1 nos informam que, embora a regiões Sudeste e Sul abriguem, respectivamente, o primeiro e o terceiro maior número de instituições públicas de ensino do país, elas têm demandado menos esforços no sentido de implementar políticas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior, em contrapartida às regiões Centro-Oeste (72,2%) e Nordeste (60,7%). Em relação às políticas afirmativas para ingresso de indígenas no ensino superior, podemos notar que na região Norte, praticamente todas as IES que possuem ação afirmativa, a

⁹ Informações extraídas de <http://emec.mec.gov.br/>, última atualização em 17/02/2014.

possuem para estudantes indígenas (86,6%), possivelmente como impacto da forte presença desses povos na região Norte do Brasil.

A análise dos dados evidenciados na Tabela 2, abaixo, aponta que no período de 2001 a 2011, desde o estabelecimento do primeiro sistema de reserva de vagas no Rio de Janeiro, de modo geral, houve um crescimento do número de instituições de ensino superior a implementar políticas de ação afirmativa.

Tabela 2 - Número de instituições de ensino superior públicas que adotaram políticas de ação afirmativa, por natureza jurídica – Brasil – 2001 a 2011

Ano de Aplicação	Natureza Jurídica			Total
	Federal	Estadual	Municipal	
2002-2004	7	25	-	32
2005-2007	26	11	2	39
2008-2011	36	6	1	43
Total	69	42	3	114

Fonte: Elaboração própria, 2014.

O crescimento é considerável, tendo em vista a recepção inicial (não favorável) das discussões inicialmente fomentadas no debate público acerca da implementação de ações afirmativas e se contrastado com as expectativas de um conjunto de intelectuais que chegaram a fazer um prognóstico muito menos favorável na ocasião do Seminário *Multiculturalismo e Racismo* que antecipava discussões em torno do tema, em 1996 (SOUZA, 1997).

A análise dos dados da Tabela 2 mostra também o expressivo número de instituições de natureza estadual que adotaram políticas de ação afirmativa, são 42 do total de 56 instituições e, a importante efetivação das universidades federais, sobretudo a partir de 2005, na adoção de medidas afirmativas: somam-se 69 de um total de 107 IES federais. A maior discrepância encontra-se entre as instituições municipais, em que apenas 3 de um total de 60 instituições adotaram alguma medida afirmativa de ingresso nos seus cursos de graduação. O avanço das instituições estaduais e federais na implementação desta política nos dá a dimensão da necessidade de alguma medida de apoio e incentivo tanto por parte dos governos estaduais, visando atender às especificidades e demandas dos diferentes grupos sociais, quanto do governo federal, objetivando também a permanência dos diferentes grupos beneficiados pelos programas de ações afirmativas, garantindo a redistribuição dos recursos necessários para a manutenção das políticas nas diferentes instituições de ensino

superior. O pequeno número de instituições municipais a adotarem medidas de ação afirmativa em seus cursos de graduação pode estar associado à ausência de núcleos ou associações que agreguem pesquisadores, estudantes e ativistas e os articulem em torno das demandas, estudos e pesquisas na temática da negritude ou temática indígena, por exemplo.

Mais especificamente, o tratamento das informações levantadas sobre o acesso diferenciado de estudantes indígenas nos cursos das 65 IES indicou pelo menos 4 modalidades de ação afirmativa para ingresso, que podem se combinar, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - Modalidades de ação afirmativa para ingresso indígena no ensino superior público brasileiro – 2001 a 2011

Ação Afirmativa	Total de IES (nº absoluto)
Somente reserva de vagas	24
Somente Vagas Suplementares	15
Somente Licenciaturas Interculturais	11
Somente Acréscimo de pontos (bônus)	2
Reserva de vagas e Licenciatura Intercultural	7
Vagas suplementares e Licenciatura Intercultural	3
Acréscimo de pontos (bônus) e Licenciatura Intercultural	1
Reserva de vagas e vagas suplementares	2

Fonte: Elaboração própria, 2014.

A primeira modalidade de ação afirmativa para ingresso no ensino superior, informada no Quadro 1, pelo sistema de *reserva de vagas*, corresponde a qualquer percentual do total das vagas existentes destinado a candidatos beneficiários das ações afirmativas, popularmente conhecido como *sistema de cotas*. Esse tem sido o formato mais utilizado pelas IES para oportunizar o acesso de estudantes indígenas no ensino superior: 24 IES reservam vagas para indígenas no país. Nesse formato, as vagas que eventualmente não venham a ser preenchidas pelos candidatos aos quais foram reservadas, poderão ser ocupadas pelos demais candidatos da ampla concorrência no processo seletivo. Nessa modalidade, podem ser reservados número ou percentuais de vagas diferentes para beneficiários dos distintos grupos sociais que serão alvo das ações afirmativas em diferentes cursos. As IES têm reservado desde 2% até 10% das vagas de um curso ou de 20% a 25% do total das vagas para disputa dos candidatos indígenas.

O sistema de *acréscimo de pontos* beneficia o candidato alvo da política de ação afirmativa concedendo-lhe pontos ou bônus que serão acrescidos em sua nota final, obtida no exame de seleção

de ingresso (vestibulares), em geral, de acordo com critérios que pontuam diferentemente o fato de o candidato ser oriundo da rede pública de ensino, de localidades rurais, pertencer a determinados grupos étnico-raciais¹⁰, entre outros. Em geral, há a explicitação, nos editais dos vestibulares, da fórmula matemática utilizada para calcular a pontuação a ser acrescida e sua justificação social.

As *vagas suplementares* constituem outra modalidade identificada de ação afirmativa para ingresso no ensino superior e são vagas criadas além das existentes tradicionalmente, para atender ao objetivo de destinar um número específico de vagas para candidatos alvos da política. Para estudantes indígenas têm sido destinadas uma a duas vagas a mais, em geral, em todos os cursos de graduação, com exceção das universidades estaduais do Paraná, que desde 2001 têm acrescido 6 vagas a mais em cada um de seus cursos de graduação e da Universidade Federal do Paraná que destina 10 vagas a mais em seus cursos para concorrência exclusiva de estudantes indígenas.

A *Licenciatura Intercultural* foi incluída nesse estudo como uma política de ação afirmativa para ingresso no ensino superior porque reserva vagas, ou melhor, todo um curso, para estudantes cujo componente étnico-racial os identifica como pertencentes a grupos sociais de minorias étnicas, neste caso, majoritariamente destinados a povos indígenas e, em alguns casos, para uma etnia específica¹¹. Trata-se de uma política para formação de professores indígenas em nível superior, em função da exigência historicamente constituída de grupos indígenas pela oferta de cursos específicos de licenciatura. Constituem, de acordo com Paulino (2008), a primeira iniciativa a garantir uma política de acesso para estudantes indígenas à universidade pública. As licenciaturas interculturais, identificadas na pesquisa que realizamos, sobretudo, são cursos de formação de professores nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Natureza, Artes e Linguagem. As IES que oferecem as Licenciaturas para formação de professores indígenas ou para docência em escolas indígenas têm oferecido desde 30 até 70 vagas em seus cursos. Muitos dos cursos de licenciatura indígena identificados nesse estudo têm recebido ou receberam recursos do Governo Federal por

¹⁰ Sobre as relações étnico-raciais, ver, por exemplo, os termos do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004 que estabelecem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, na Educação Básica brasileira, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

¹¹ Gonçalves e Silva concebe o curso de Pedagogia da Terra, da Universidade Federal de São Carlos e os cursos preparatórios para os exames vestibulares (“cursinhos populares”) como outras formas de acesso diferenciado ao ensino superior (2008, p. 42)

meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, como uma política pública da União a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país.

As Licenciaturas Interculturais, em sua maioria, são cursos de 4 anos, estruturados em etapas de estudos presenciais – geralmente nos períodos de férias e recessos escolares, etapas de atividades cooperadas entre docentes e cursistas nas localidades indígenas, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso.

O acesso exclusivamente por meio da política de ação afirmativa que permitiu a criação de vagas suplementares é também significativo, verificado em 20 das instituições que criaram mecanismo de acesso diferenciado a estudantes indígenas, seja por meio de vaga das adicionais ou combinando com demais formas de ingresso.

Outra categoria de análise refere-se aos beneficiários das políticas de ação afirmativa em que se pode notar a variedade de populações e minorias atendidas (Quadro 2). Apesar dessa variedade e das denominações as mais variadas que lhes são atribuídas e contrariando o argumento de que não seria viável a aplicação de medidas dessa natureza no país, dada a dificuldade de se identificar a pertença étnico-racial dos sujeitos, observamos que os beneficiários estão claramente definidos nos diferentes programas. Nas circunstâncias onde o grupo beneficiário eram negros (pretos e pardos) e indígenas, subdividimos as categorias para possibilitar a compreensão do caráter da política afirmativa: se a mesma possuía recorte étnico-racial ou recorte social (com critério focado no nível de renda), pois em muitos casos a instituição que beneficiava os negros ou indígenas o fazia desde que fossem provenientes da rede pública de ensino, não sendo suficiente, portanto, declaração ou auto-declaração informando sua pertença étnica ou racial. O que Guimarães (2009, p. 30) observa é que as ações afirmativas adotadas “podem ser mais ou menos plasmadas por critérios étnicos. [...] De modo geral, quando tais políticas estão expressas num idioma puramente racial, é a “cor” o critério utilizado; quando o idioma étnico está presente, é a “raça” o marcador definitivo”.

Quadro 2 - Número de IES públicas com políticas de ação afirmativa, conforme categorias de beneficiários – Brasil – 2001 a 2011

Beneficiários	Total de IES (nº absoluto)
Somente estudantes oriundos da rede pública	80
Negros ou afrodescendentes (pretos e pardos) desde que da rede pública	30
Negros ou afrodescendentes (pretos e pardos)	25

Quilombolas	7
Indígenas	50
Indígenas desde que oriundos da rede pública	11
Minorias étnicas de modo geral	9
Portadores de deficiência ou necessidades especiais	30
Residentes em localidade geográfica específica	6
Filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em razão de serviço	6
Baixa renda	2
Baixa renda de escola pública	2
Professor da rede pública de ensino	3
Refugiados	1
Mulheres	1
Membros de Movimentos Sociais	1
Beneficiários ou dependentes da reforma agrária	1

Fonte: JODAS e KAWAKAMI, 2011.

Sistematizamos as informações levantadas, de modo que reunimos 17 enquadramentos (não excludentes entre si) de grupos beneficiários dos distintos programas de ação afirmativa identificados no mapeamento empreendido, conforme apresenta o Quadro 2.

Os grupos destacados indicam enquadramentos distintos que os diferentes programas de ação afirmativa fazem em relação aos beneficiários. A análise desses dados nos permite refletir sobre qual princípio de justificação predomina ou predominou na definição do recorte introduzido pela medida. A partir do mapeamento que empreendemos, observamos que a maior parte das instituições (80, no total) tem como meta (ou uma das metas) beneficiar candidatos oriundos da rede pública de ensino, portanto, com recorte social, em que a concepção que sustenta a medida implementada é a de se estabelecer a igualdade substantiva entre as pessoas, equalizando o ponto de partida. A mesma ideia pode justificar a definição do recorte para candidatos negros (pretos e pardos) que se auto-declaram como tal, desde que sejam oriundos da rede pública de ensino. Nesse caso, são 30 instituições que possuem ação afirmativa para esta parcela dos estudantes. Em número menor (25 do total), identificamos instituições que permitem acesso diferenciado a candidatos negros, independentemente de terem cursado a Educação Básica na rede pública ou não, evidenciando o predomínio do recorte racial desse tipo de medida afirmativa, uma vez que o que se almeja é a reparação por danos passados que atingiram grupos hierarquizados por práticas racistas.

Mas, quando se trata de acesso diferenciado com recorte racial, o debate em torno da auto-declaração do negro é recuperado, ou seja, a polêmica em torno das eventuais dificuldades para a

definição de quem é negro no Brasil é retomada com apoio do mito da democracia racial e da concepção de nação mestiça, ainda presentes no delineamento das políticas afirmativas em diversas instituições de ensino superior público do país. Distintamente, grande parcela das políticas para inserção de estudantes indígenas no ensino superior não leva em consideração questões como renda e escolaridade, o que mostra que o componente étnico torna suficiente a compreensão da necessidade de reparação e de democratização do acesso ao ensino superior em contrapartida ao componente racial.

Além disso, observamos que a compreensão do que se pode considerar como grupo beneficiário das ações afirmativas é ampla, permitindo a definição de diferentes possibilidades de acesso diferenciado ao ensino superior, por exemplo, aos que sejam moradores de regiões específicas como o maciço de Baturité (caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Estado do Ceará), ou para os que frequentaram escolas de ensino médio público em uma das microrregiões de Pernambuco pertencente ao Agreste ou ao Sertão (caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco), professores da rede pública de ensino, refugiados, entre outras. Da mesma forma, identificamos 4 enquadramentos de beneficiários indígenas dos distintos programas de ação afirmativa: indígenas do território nacional, indígenas de escola pública, indígenas de determinadas localidades geográficas, de determinadas etnias ou incluídos na expressão *outras grupos/minorias étnicos*. Destacamos ainda que as reservas de vagas ou vagas suplementares, em geral, são destinadas a estudantes indígenas indistintamente, mas as licenciaturas interculturais são voltadas para etnias específicas ou do próprio estado ou região.

Quanto ao processo seletivo de ingresso nos cursos, destacamos que nas Licenciaturas Interculturais, puderam ser observadas 9 formas diferenciadas de acesso de estudantes indígenas as quais solicitavam (e, muitas vezes, combinavam) desde produção de texto em língua indígena ou portuguesa, entrevista de conteúdo específico relacionado às ciências sociais, território indígena, ciências da natureza, ou questões ambientais e sociais da própria região de oferta do curso, prova objetiva de múltipla escolha, análise de currículo, até Carta de Recomendação e prova oral. A heterogeneidade de processos de seleção para ingresso de indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural pode indicar a tentativa das instituições de atender às especificidades das demandas de grupos indígenas da localidade ou região onde e para quem serão ofertados os cursos. Além disso, pode indicar a criatividade no arranjo dos processos seletivos que não se baseiam em importações de

modelos de uma instituição para outra, mas em processos próprios.

Para ingresso nos demais cursos de graduação, os candidatos indígenas devem concorrer às vagas, na maior parte das IES, por meio dos exames vestibulares de ampla concorrência. Contudo, identificamos 5 vestibulares específicos para indígenas, e as universidades estaduais do Paraná e a Federal do Paraná representam um entre os cinco vestibulares, por terem seu processo seletivo unificado, intitulado “Vestibular dos povos indígenas do Paraná”, conforme apresentado. Nas propostas dos processos seletivos analisados fica evidente a preocupação com a aferição do domínio da Língua Portuguesa dos candidatos indígenas por meio de prova aberta ou Redação. Já os conhecimentos gerais são, em geral, avaliados por meio de prova oral ou entrevista.

Observando os diferentes documentos solicitados pelas distintas IES aos estudantes indígenas, para efetivação da matrícula, concluímos que a compreensão em torno da autonomia indígena é ambígua e que a tutela, por anos exercida sobre esses povos, ainda é apelada por meio de declarações e atestados que só têm validade com a confirmação ou autorização da FUNAI, em muitos casos, se acompanhada de declaração de uma ou mais lideranças da comunidade indígena.

De modo geral, podemos afirmar que a importância política e a relevância social do tema das cotas “raciais” têm marcado profundamente o debate público brasileiro durante os últimos 10 anos e, de acordo com Silvério (2012) é possível que o grande marco tenha sido a audiência pública que teve lugar em 2010 no Supremo Tribunal Federal. A audiência tratou da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal pelo partido Democratas (DEM). A ADPF/186 pode ser considerada na realidade uma ação que tinha como objetivo questionar a constitucionalidade da criação de todo e qualquer programa de ação afirmativa com provisão de cotas raciais para negros e, para tanto, tomou por base o programa da Universidade de Brasília amplamente divulgado na mídia por ter como procedimento de verificação da pertença étnico-racial uma comissão de verificação. Ao dar entrada no Supremo Tribunal Federal (STF) o referido partido mobilizou não só a principal corte do país, mas, também, as controvérsias entre contrários e favoráveis em relação à política. O conhecimento e a interpretação em relação às origens das desigualdades sociais têm estado no centro do debate público das últimas três décadas no país, em função do surgimento de movimentos sociais inicialmente denominados de movimentos de minorias (índios, mulheres, negros) que passaram a denunciar as consequências socioeconômicas das discriminações com base em sua pertença étnico-

racial e de gênero (SILVERIO *et al*, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões propostas consideramos que no período de uma década houve um expressivo e crescente número de instituições de ensino superior público no país que passaram a adotar medidas de acesso diferenciado aos seus cursos de graduação. Tais medidas, alvo de intenso debate no Brasil, que envolvia tanto sua constitucionalidade como a eficácia dessas ações, ocorreram em sua maior parte a partir da iniciativa das próprias instituições de ensino, através de reuniões e assembléias internas constituídas por força de debates acadêmicos, onde estavam em disputa diferentes interesses e também em decorrência das demandas e mobilização dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro e Indígena.

Como resultado desses processos particulares a cada instituição, observamos uma diversidade de programas de ações afirmativas para indígenas que se manifesta nos diferentes recortes e desenhos dos programas, o que, se por um lado gera uma riqueza de experiências e amplitude de possibilidades para o atendimento de demandas e especificidades sociais, contribuindo com novos elementos para uma discussão ainda em pauta, por outro, explicita a dificuldade com a qual as instituições, de modo geral, têm se deparado, a de formular e implementar estratégias que, de fato, garantam a permanência dos estudantes nos cursos e a sua conclusão. Gonçalves e Silva (2008, 2009) aponta a complexidade do contexto de implementação das políticas de ação afirmativa no Brasil, em que não basta posicionar-se contra ou a favor¹², sendo necessário gerar e promover condições para alcance das metas definidas em conjunto, mudar mentalidades e redimensionar o conceito de excelência acadêmica¹³, entre outros aspectos.

Finalmente, consideramos que estudos que procedam à identificação, análise e descrição do modo como as políticas de ações afirmativas são implementadas e os impactos

¹² Para um exame das concepções nas quais se baseiam os argumentos elaborados pelos que se posicionam contrariamente à implantação da política de ação afirmativa, ver, por exemplo, Feres Junior (2004), Munanga (2009) e Guimarães (2009).

¹³ A respeito do que se pode entender por produção acadêmica - ensino, pesquisa e extensão – de qualidade, retomar o texto de Gonçalves e Silva, publicado no vol. 2 desta Revista (2008, p. 42).

que têm sobre o acesso e a permanência dos estudantes na universidade podem subsidiar a elaboração de propostas de sistematização e avaliação dos resultados alcançados pelos programas de ações afirmativas e sua revisão. Nesse sentido é fundamental que as instituições disponibilizem as informações referentes ao acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, por exemplo, apresentando, além do histórico do programa, e o seu processo seletivo, o perfil dos beneficiários por curso, ano e região de origem, percentual de vagas disponibilizadas, número de concluintes, entre outras. Informações dessa natureza foram obtidas de maneira distinta em cada instituição, nem sempre com êxito e, muitas vezes, com grande dispêndio de tempo. A grande maioria das IES menciona medidas de ação afirmativa apenas nos editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, mas acaba por não garantir que informações relevantes estejam ao acesso dos candidatos. Observou-se ainda a falta absoluta de um consenso em torno de como tais medidas podem ser nomeadas, contribuindo para dificultar aos candidatos e pesquisadores o acesso às informações. Observamos lacunas entre as informações que são disponibilizadas nos sítios eletrônicos, por exemplo, e o andamento dessas políticas. Sem essas informações, mapeamentos desta natureza correm o risco de ser bastante incompletos, contribuindo pouco para o encaminhamento de estudos que pretendam discutir os desdobramentos das ações afirmativas no Brasil. Além disso, como já alertava Heringer (2002), o monitoramento dos programas de ação afirmativa no país é fundamental para que se possa avaliar como as metas inicialmente estabelecidas estão sendo atingidas ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. **Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro PPGAS UFRJ, 2008.

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Rev. Brasileira de Política Internacional**. Brasília, v. 45, n. 2, Dec. 2002.

BANIWA, G. “Educação escolar indígena: Estado e Movimentos Sociais” In *Revista da*

FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 19, n. 33, 2010.

CAJUEIRO, R. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. **Laced**, 2006. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>.

CHAUÍ, M.; NOGUEIRA, M. A. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova** - Revista de Cultura e Política. v. nº 71, p. 197-227, 2007.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, UFSC, 2006.

FERES JÚNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. v. 29, p. 63-84, 2007.

FERES JÚNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, 2004.

GOMES, J. B. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson, Fátima Lobato. (Orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Col. LPP (UERJ). Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57. (Coleção Políticas da Cor).

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: Sales Augusto dos Santos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 47-82.

GONÇALVES E SILVA. P. B. Ações afirmativas na UFSCar: em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. **Políticas Educativas**. Campinas, v.2, n. 1, p.41-53, dez. 2008.

GONÇALVES E SILVA. P. B. Ações Afirmativas para além das cotas. In: **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). São Carlos: EDUFSCar, 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 4, nº 39, p. 103-117, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com ‘raça’ em Sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-108, 2003a.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social** - Revista de Sociologia da USP. v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

GUIMARÃES, A. S. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). São Carlos: EDUFSCar, 2009.

GRUPIONI, L. D. B., Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.81, n.198, Brasília, 2000.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto Para Discussão**. Rio de Janeiro: IPEA, n. 807, 2001.

HERINGER, R. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, Ano 23, nº 2, pp. 291-334, dezembro de 2001.

HERINGER, R. R. Ação afirmativa: estratégias pós-Durban. In: Átila Roque, Sônia Correa, Fernanda Carvalho. (Org.). **Observatório da Cidadania** - Relatório 2002. 1a ed. Rio de Janeiro: IBASE, 2002a, v. 6, p. 55-61.

HERINGER, R. R. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática, estratégias pós-Durban. Trabalho apresentado no **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002b.

JODAS, J.; KAWAKAMI, E. A. Políticas de acesso ao ensino superior: os desdobramentos na configuração dos programas de ações afirmativas no Brasil. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des)Igualdade**. Bahia, Salvador, 6 a 10 de agosto 2011.

LÁZARO, A. Censo Educação Superior 2011: aumento de matrículas e redução de desigualdades. Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. **Fórum**, Nov. 2012. Disponível em:
<http://www.flacso.org.br/portal/pdf/pensamentocritico/XXXIIcadernopensamentocritico.pdf>
f. Acesso em 12 fevereiro 2014.

LIMA, A. C. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 253-279.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales

Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 121-139.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban..** São Carlos: EDUFSCar, 2009.

MUNANGA, K. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE Sabrina (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban.** São Carlos: EDUFSCar, 2009.

SILVA, A. L. “Uma ‘Antropologia da Educação’ no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena” In **Antropologia, História e Educação**. São Paulo, MARI/Global/FAPESP, 2000.

SILVÉRIO, V. R. Multiculturalismo e a metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: BONELLI, M. da G.; LANDA, M. D. V. de (Orgs.). **Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina**. 1. ed. São Carlos: CAPES - CONEAU - Compacta Editora, 2013.

SILVERIO, V. R.; KAWAKAMI, E. JODAS, J; K.; MADEIRA, T. F. L. Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década. 35º **Encontro anual da ANPOCS/GT30**. Caxambu/MG, 24 a 28 de outubro de 2011.

SILVÉRIO, V. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. (Tese de doutorado). Departamento de Sociologia, IFCH-Unicamp. Campinas, 1999.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 117, nov., p. 219-246, 2002.

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 55-76.

SILVÉRIO, V. R. (Org). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003b, p. 193-216.

SILVÉRIO, V. R. Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective. **Tempo social**. São Paulo. v. 18, n. 2, Nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Jan. 2011.

SILVÉRIO, V. R. **As cotas para negros no tribunal:** a audiência pública do STF / organizador: Valter Roberto Silvério. São Carlos : EDUFSCar, 2012.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, R.; BARBALHO, A. (Orgs.). **Comunicação e cultura das minorias.** São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, J. **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos.** In: SOUZA, J. (Org.), et alii. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1997.

VIEIRA, A. L. da C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: INEP, 2003, p. 82-97.

ÉRICA APARECIDA KAWAKAMI

Psicóloga, professora-formadora no curso de especialização *Educação das relações étnico-raciais*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
E-mail: erikawmi@hotmail.com.

JULIANA JODAS

Cientista Social, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
E-mail: julianajodas@gmail.com.