

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: LEGALIDADES E LEGITIMIDADES NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES****AFFIRMATIVE ACTION POLICIES: LEGALITIES AND LEGITIMITIES IN  
TEACHER TRAINING**Jorge Fernandes<sup>1</sup>Ângela Maria Bastos de Albuquerque<sup>2</sup>**RESUMO**

O contexto histórico, a partir de 2003, que envolve as políticas de ações afirmativas no campo da educação brasileira tem na formação de professores uma de suas principais bases em razão dos enfrentamentos da aplicabilidade das leis e legitimidade para um ensino alinhado a complexidade das diversidades no espaço escolar. Nesse sentido, o foco deste artigo centrou-se nas gêneses das políticas, nas leis de reservas de vagas e nas formações de professores para identificar as intrínsecas relações desses elementos e as perspectivas do ensino público brasileiro a partir do marco da Lei 10.639/2003. Assim, partindo dos pressupostos de Zaidan (2003) e Gomes (2003) que possibilitaram entrever os efeitos das políticas de ações afirmativas nas formações docentes. Nesse estudo se aplicou o método de análise comparativa das legislações federais e suas respectivas regulamentações através das Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 2004 e 2 de 2015. Sobressaindo daí três resultados: 1) a política de reserva de vagas nas universidades que apontam para equiparação das notas finais tanto de alunos cotistas, quanto não cotistas. 2) A legitimidade das Leis de reserva de vagas no esforço de reduzir as desigualdades de oportunidades, e 3) pela necessidade de ampliação dos espaços de mudanças nas formações de professores que se ajustem às realidades impostas pela política de reserva de vagas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ações afirmativas. Formação de professores. Reserva de vagas.

**ABSTRACT**

The historical context, starting in 2003, which involves affirmative action policies in the field of Brazilian education, has one of its main bases in the training of teachers due to the confrontations of the applicability of laws and legitimacy for teaching aligned with the complexity of diversity in the world. school space. In this sense, the focus of this article has centered on the genesis of policies, on the laws of vacancy reservations and on teacher training to identify the intrinsic relationships of these elements and the perspectives of Brazilian public education from the framework of Law 10.639 / 2003. Thus, based on the assumptions of Zaidan (2003) and Gomes (2003) that made it possible to glimpse the effects of affirmative action policies on teacher training. In this study, the method of comparative analysis of federal laws and their respective regulations was applied through Resolutions of

---

<sup>1</sup> Professor Doutorando Associado ao Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre - CELA/UFAC. E-mail negrosacre@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Mestranda vinculada a Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação – DEE/SEE. E-mail angela.mbb@gmail.com.



the National Education Council No. 1 of 2004 and 2 of 2015. With three results: 1) the policy of reserving places in universities that point to match the final grades of both quota and non-quota students. 2) The legitimacy of the Vacancy Reservation Laws in an effort to reduce inequalities in opportunities, and 3) the need to expand spaces for changes in teacher training that adjust to the realities imposed by the vacancy reservation policy.

**KEYWORDS:** Affirmative actions. Teacher training. Reservation of vacancies.

## 1. INTRODUÇÃO

O campo da educação brasileira mostra a existência de uma intrínseca relação entre as políticas de ações afirmativas e formação de professores para atender as novas demandas das diversidades presentes nas escolas públicas em razão de financiamentos voltados, tanto para manter as diversas modalidades de ensino como de valorização do magistério, reconhecidamente o Fundef (1998) que a partir de 2007 passou a representar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, MEC, 2007).

Várias questões surgiram no horizonte educacional: como lidar com um público tão diverso e ao mesmo tempo atender as necessidades individualizadas de cada grupo de sujeitos? Qual o perfil de professor (a) seria necessário formar nos cursos de graduações das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e nas Instituições de Ensino Superior – IES para atender essa demanda? Quais os impactos das leis de ações afirmativas sobre essas instituições formadoras de professores?

Nesse artigo elencamos possíveis respostas a esses questionamentos que, dividido em três subtítulos, tencionam propor uma discussão as origens dos direitos educacionais dos grupos que foram histórica e culturalmente ‘marginalizados’, a efetivação desses direitos pelo ingresso da diversidade de sujeitos nas universidades e as novas propostas de formação de professores visando atender as demandas legislativas.

## 2. A GÊNESE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

Neste subtítulo apresentamos variadas ações nacionais e internacionais, que passaram a confluir na direção de perseguir uma mudança na trajetória histórica de exclusão



da população negra, indígena e pessoas com deficiências. Internacionalmente, a Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância associada, organizada em Durban na África do Sul em setembro 2001, constituiu uma ocasião para se concentrar nas etapas práticas para lutar contra o racismo e resultou em recomendações para combater os prejuízos advindos da exclusão econômica, social e a intolerância racial.

A Conferência de Durban no entendimento de Caldas (2011, p. 5), esta foi “o fechamento de um ciclo de conferências contra o racismo e a discriminação que teve seu início em 1973”. Isso implica afirmar que anteriormente a esse evento, não havia iniciativas governamentais para mensurar os efeitos da incidência de discriminação sobre pessoas com deficiências nem do racismo sobre a população negra e indígena brasileira. Havia uma concordância de que a pobreza e a miséria poderiam ser minimizadas através de políticas de ações afirmativas voltadas ao campo do direito educacional.

Nesse sentido, a referida declaração determinou que nas pesquisas e dados censitários, as informações deveriam ser coletadas com objetivos de monitorar a situação de grupos historicamente “marginalizados”, através de avaliações nas legislações, das políticas, e de outras medidas que objetivassem assegurar sua implementação.

Consequentemente a esse marco internacional, no Brasil a partir dos anos 2003, se observa uma profunda reestruturação da legislação brasileira visando o enfrentamento as questões étnicos raciais que passou a estabelecer diretrizes especificamente na composição curricular das instituições formadoras de docentes e das escolas de educação básica. Assim, como a aprovação da Lei Federal 10.639/2003 há uma mudança que se estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional, a qual incluir no currículo oficial da rede de ensino, público e privado, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira.

O Conselho Nacional de Educação diante das propostas e do reconhecimento das comunidades negras do país, através do Conselho Pleno emitiu a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento oficializou e regulamentou a Lei 10.639/2003, instruindo as instituições formadoras de professores e todos os sistemas de ensino da educação básica a ajustarem suas atividades curriculares de acordo com as orientações legais.

No seu primeiro artigo a Resolução estabelece que,



Art. 1º § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão 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. § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, Resolução do CNE/CP Nº 1 de 17/07/2004).

A Resolução cita o Parecer do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno nº 3 de 2004, nesse documento, encontram-se detalhadamente como os sistemas de ensino devem proceder diante da legislação aprovada que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB 9.394/1996, nos Art. 26, 26A e 79B, buscando igualmente, cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216. Vale ressaltar que o parecer instrui todos os sistemas de ensino da educação básica, quanto a como e porque essa legislação deve ser respeitada e implementada.

Ambos os documentos são balizados pelos acordos internacionais que identificam o tráfico negreiros do período colonial, como crime contra as pessoas negras africanas. Por outro lado, as variadas formas de resistências dos escravizados contra aquele regime, faz com que os mesmos, sejam identificados como os principais protagonistas das conquistas políticas sociais que resultaram na assinatura da Lei Áurea e outras pugnas legais travadas na atualidade.

No segundo artigo a Resolução CNE/CP Nº 1 de 17/06/2004, estabelece que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

A redação do primeiro parágrafo registra o seguinte:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de



reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas. (BRASIL, Resolução do CNE/CP Nº 1 de 17/07/2004).

A Lei 10.639/2003, que originou essas resoluções e pareceres, também foi o ponto de partida para aprovação de outras leis igualmente contextualizadas no campo étnico racial. Sob outro prisma, o texto da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passou por mais uma alteração com a aprovação da Lei nº 11.645/2008, a qual incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”. Nessa nova legislação, os povos indígenas foram igualmente contemplados nos princípios da Lei nº 10.639/2003, pelo ensino da sua história e cultura nos sistemas educacionais formais.

Ainda na esfera legislativa federal outras legitimidades situavam as questões étnico raciais e socioeconômicas para o cenário das políticas educacionais, podemos citar, a aprovação da Lei nº 12.711/2012 sob a qual se inscreve a criação de reservas de vagas nas universidades federais para alunos negros, indígenas, alunos em vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas e, ainda, da Lei nº 13.409/2016 que alterou essa legislação e acrescentou as pessoas com deficiência as reservas de vagas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza.

Diante das políticas de ampliação do acesso e permanência de alunos das várias camadas sociais e étnicas na educação básica, os estabelecimentos educacionais passaram a agregar parte significativa da população que anteriormente não dispunha de plenas oportunidades de exercerem o direito à educação. Nesse contexto, a população negra brasileira juntamente com outras categorias étnico raciais como os indígenas, também as pessoas com deficiências e outras em situação de vulnerabilidade econômica, passaram efetivamente a exercer o direito à educação nos estabelecimentos públicos de ensino da educação básica.

Nesse sentido, é possível afirmar que a partir da aprovação da Lei 10.639/2003 e da 11.645/2008, essas outras legislações foram aprovadas em consonância com as duas primeiras leis de ações afirmativas. Nesse contexto, Ball e Mainardes (2011, p. 45), assertivamente afirmam que as políticas colocam problemas para seus sujeitos e que estes problemas precisam ser resolvidos no contexto em que estão inseridos. Afirmam também que



“as políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias,” o que exige algum tipo de ação social criativa, de tradução e interpretação criadora. Os autores ressaltam que uma análise séria de políticas educacionais precisa estar atenta às multiplicidades e interfaces que apresentam sem perder de vista a luta por justiça social.

Portanto, a origem das ações afirmativas no contexto das conferências internacionais iniciadas na década de 1970, resultou nas ações legislativas nacionais consideradas nesta seção. Outros questionamentos envidam respostas pertinentes, qual sejam: Qual o perfil de professor(a) necessário para formar nos cursos de graduações das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e nas Instituições de Ensino Superior – IES? Quais os efeitos das leis de ações afirmativas sobre essas instituições formadoras de professores?

### **3. UNIVERSIDADES E AS LEGITIMIDADES DAS LEIS DE RESERVA DE VAGAS**

As leis Lei nº 12.711/2012 e a Lei 12.990/2014, que reservam vagas para os grupos, étnico raciais, socioeconômicos e pessoas com deficiência nas universidades, tem suas origens no contexto das conferências internacionais iniciadas na década de 1970 e das legislações aprovadas no Congresso Nacional brasileiro na primeira década do ano 2000. A Declaração Universal do Direitos Humanos assinada em 10 de dezembro de 1948 deu suporte para formalização desses direitos.

A aprovação do conjunto de leis de ações afirmativas, tornou possível perceber as mudanças no perfil dos discentes das graduações nas Instituições formadoras de professores, principalmente federais, também foi modificado pela presença de maior número de alunos(as) negros(as), indígenas, pessoas com deficiências e alunos(as) oriundos das camadas populares em situação de vulnerabilidade social.

Os debates e discussões acaloradas sobre a reserva de vagas nas universidades iniciadas em 1998 se mostra como resultado de outras lutas articuladas no contexto da redefinição política de um país redemocratizado na década de 1980 por uma constituição federal. Assim, em 1998 quando a UNB – Universidade de Brasília teve que julgar o recurso de um aluno homossexual, negro, baiano do curso de doutorado, chamado Ari, iniciou-se os primeiros embates internos. Ele era aluno do Programa de Pós-Graduação em Antropologia



Social e foi reprovado na disciplina Organização Social e Parentesco. Um detalhe nesse caso foi que em 20 anos de funcionamento daquele curso, nenhum aluno havia sido reprovado naquela disciplina e ao encaminhar pedidos de revisão para encerrar o caso, o documento foi indeferido em três instâncias administrativas da universidade.

Por esse motivo, no mês de maio do ano 2000 a solicitação foi encaminhada ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, que na segunda discussão reconheceu por 22 votos a favor, contra 4, que o doutorando negro havia sido injustamente reprovado. Após todos os trâmites institucionais legais, os responsáveis pela tramitação do recurso, apresentaram no dia 17 de novembro de 1999 a primeira versão do projeto de implantação de reserva de vagas para minorias raciais na Universidade de Brasília. Os detalhes dessas primeiras ações estão registradas no Documentário *'Raça Humana' revela bastidores das cotas raciais na UnB*.

A partir das discussões e debates acima mencionados, outras universidades passaram a considerar o assunto com maior afinco, a exemplo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro que em 28 de dezembro de 2000, forjou a criação da Lei nº 3524, de iniciativa do Poder Executivo reservando 50%, no mínimo, do total das vagas oferecidas pelas universidades públicas estaduais, nos cursos de graduação, aos estudantes que tivessem cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições educacionais da rede pública municipais e estaduais no Rio de Janeiro.

A Lei Estadual nº 3.708/01, sancionada na cidade do Rio de Janeiro há 9 de novembro de 2001, criou e implementou as reservas de vagas raciais. Essa lei, também de iniciativa do Poder Legislativo do Rio de Janeiro, instituiu a cota mínima de até 40% das vagas para as populações negra e parda nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense. A legislação aprovou nessa cota mínima a inclusão de negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3.524/2000, que anteriormente incluía esse grupo nas reservas de 50% das vagas sociais, junto aos alunos de outras cores que realizavam o percurso escolar na rede pública.

Após essas primeiras lutas e implementações de ações concretas na Unb, nas Universidades do Rio de Janeiro e, em, outras IFES e IES firmaram um posicionamento frente as discussões de interesse social até forçar uma necessidade sócio histórica ao Congresso Nacional se posicionar e regulamentar aquelas primeiras ações. Os debates mais acalorados giravam em torno do conceito sobre quem é negro no Brasil. Apesar de a maioria das



universidades naquela época destinarem vagas sociais para alunos de baixa renda e oriundos de escolas públicas, eram as vagas raciais, para negros(as) que assumiram maior visibilidade.

Para definir os critérios de auto identificação de cor/raça foi aprovada a Lei 12.288/2010 – Lei do Estatuto da Igualdade Racial - estabelecendo no seu primeiro artigo que a população negra no Brasil será identificada pelo “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas [...] ou que adotam definição análoga” (BRASIL, Lei 12.288 de 2010). Essa legislação equiparou todas as pessoas descendentes da população de cor preta ou parda, em maior ou menor grau, na condição de pertencimento ou auto identificação como pessoa negra.

No campo das reservas de vagas nas universidades foi aprovada a Lei nº 12.711/2012, para alunos(as) negros(as), indígenas, oriundos de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Alunos(as) com deficiências foram contemplados com a Lei 13.409/2016, que estabeleceu os mesmos princípios definidos na lei anterior.

De acordo com informações do MEC, nesse mesmo ano de 2016 foram ofertadas 113.521 vagas destinadas a ampla concorrência, o equivalente a (49,8%). Para cotistas foram 97.750 vagas, igual a (42,9%) e as vagas destinadas às ações afirmativas próprias no total de 16.800 o equivalente a (7,4%). A distribuição regional em cada universidade atende a proporcionalidade da densidade demográfica do grupo beneficiado segundo os resultados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Para uma distribuição equânime, metade das vagas oferecidas nas instituições são destinadas a ampla concorrência. Os 50% restantes são distribuídos de acordo com os indicativos do IBGE, para atender alunos de cor preta, pardos, indígenas e alunos com deficiência. Ainda dentro deste percentual são atendidos também alunos que estudaram integralmente todo ensino médio em escola pública e alunos e situação de vulnerabilidade econômica, com renda per-capita mensal de até 1,5 salário mínimo.

Oito anos após a lei federal de reserva de vagas ser aprovada, a diferença nas notas finais entre alunos cotistas e não cotistas na maioria das universidades não ultrapassam 5% nem para mais nem para menos. Pesquisas similares às de Wainer & Melguizo (2017) evidenciam que embora exista diferença nas notas de entrada na universidade entre alunos cotistas e não cotistas ao final do curso, há paridade entre os grupos, e em alguns casos os cotistas assumem melhor desempenho.





Consoante a Teles (2015), a política de reserva de vagas nas universidades é necessária para corrigir comportamentos segregacionistas erigidos no passado pátrio. No campo do direito, o autor entende que as pessoas são sim iguais para a lei, mas, esta igualdade é apenas formal e, materialmente, na vida prática, as pessoas são diferentes.

Portanto, é nesse contexto de lutas e enfrentamentos das desigualdades sociais do Brasil que as Cotas do Ensino Superior são importantes e necessárias no sentido de reconhecer a historicidade que envolve essa questão.

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS “NOVAS” DEMANDAS DA DIVERSIDADE NAS ESCOLAS**

Os cursos de graduação das universidades brasileiras foram sendo questionados em razão do distanciamento entre a legislação e as legitimidades de fazer pedagógico com as mudanças provocadas pelas Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.465/2008 no ensino da Educação Básica. Assim, as leis de ações afirmativas impactaram a formação de professores em pelo menos três aspectos: a necessidade de reformulação curricular, ampliação do número de alunos(as) das camadas populares nos cursos de graduação e a política de avaliação externa das instituições formadoras, focada nos resultados dos investimentos realizados para atender a nova demanda formativa.

Dez anos após a aprovação da Resolução 1 de 17 de julho de 2004 que estabeleceu regras curriculares para formação inicial de professores, foi aprovada a Resolução 2 de 1 de julho de 2015 ambas do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. A última descreve detalhadamente a atenção curricular que deve ser dispensada à diversidade presente nas formações de professores e nas escolas públicas de educação básica. Os Art. 3º § 6º e 7º são mais específicos no atendimento às legislações de ações afirmativas aprovadas para atender a diversidade.

Toda formação docente evidencia a necessidade em assumir novos desafios e de instruir sobre atitudes e ações comportamentais. Conforme sugere Zaidan, (2003 p. 146), “Formar professores é um processo complexo, uma vez que a formação humana é complexa”. Os cursos de formações docentes assumem maior relevância no atual contexto de tentativas de universalização da educação básica e das políticas de Ações Afirmativas focais tendo como



protagonistas, negros, indígenas, pessoas em vulnerabilidade econômica e pessoas com deficiências. O profissional da educação contemporânea precisa lidar com variados desafios envolvendo a diversidade cultural presente nos espaços educacionais.

A profissão docente apresenta determinadas especificidades que a diferencia de outras profissões em que o contato com “o outro” torna-se inevitável. A diversidade presente atualmente na escola, impõe ao profissional docente o desafio de formar pessoas que trazem em sua bagagem experiencial, diferentes formas de compreensão e visão de mundo. Coerentemente, Zaidan explica que “é preciso que esse sujeito professor que forma, tenha condições de coordenar, de atuar, no debate desses dilemas que estão hoje colocados para a vida infantil e juvenil e, conseqüentemente, para a escola.” (ZAIDAN, 2003, p.147).

No campo das construções das identidades Zaidan (2003 p. 147) entende que “o professor deve ter consciência de sua condição docente como sujeito que forma e que se forma”. Nessa linha de raciocínio a autora concorda com Tardif & Raymond, (2000) ao afirmar que o professor aprende a trabalhar trabalhando. Isso quer dizer que o futuro da formação do profissional iniciante, vai depender das relações estabelecidas no contato com seus pares (outros professores) e principalmente com seus alunos, os sujeitos que serão por ele formados. Importa dizer que além dos alunos, igualmente os docentes iniciantes, também trazem consigo, uma bagagem de conhecimentos e habilidades que serão postas em prática no seu processo de formação em serviço.

Assim, os saberes que os professores põem em ação na sua prática docente estão diretamente relacionados à sua experiência de vida, “alguns provêm da família do professor, outros da escola que o formou e ainda outros, de sua cultura pessoal”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Nesse sentido, muitos docentes terão que aprender a lidar com sujeitos oriundos de formações diferentes de sua cultura, provenientes de famílias com atitudes e comportamentos diferentes da sua. O perfil do alunado recém introduzido nas escolas públicas brasileiras é o resultados de lutas e conquistas políticas de grupos historicamente ‘marginalizados’. Somos herdeiros de modelos de construções sociais pautados pelos recortes de direitos fundamentais restritos a uma pequena parcela da sociedade.

Ao registrar uma constatação similar, Gomes (2003 p. 159), reconhece que “a articulação entre diversidade étnico-cultural e formação de professores não tem sido uma temática privilegiada, quando discutimos o trabalho docente no Brasil.” Gomes explica que,



na produção de teorias e estudos educacionais sobre formação de professores, a introdução da discussão sobre a diversidade étnico-cultural pode ser considerada recente. Sua localização temporal mostra que “os estudos começam a aparecer com mais destaque a partir dos anos de 1990, quando também começa a ser divulgada, entre nós, uma literatura específica, com novas abordagens sobre os professores e sua formação”. (GOMES 2003 p. 159).

Basta um breve olhar histórico para compreendermos o que a autora afirma. Essa assertiva refere-se às ações de políticas eugenistas, alinhadas às teorias raciais que classificavam as “raças” como “puras” e “não puras”, determinando a ascensão de uma em detrimento da outra. Esse fato junta-se a um conjunto de outras ações institucionais e compõe a grande dívida governamental brasileira, ao excluir dos direitos educacionais, grupos raciais, outros em vulnerabilidade econômica e pessoas com deficiências. Nesse sentido, a classe docente brasileira, historicamente se acostumou a trabalhar com alunos considerados “ideais”, sendo assim, muitos docentes, não estão preparados para trabalhar com os alunos “reais”, que na contemporaneidade estão adentrando no sistema educacional.

Fica evidente, que os próprios professores, muitas vezes podem “irrefletidamente”, estar reproduzindo práticas racistas, discriminatórias e excludentes consideradas normais, pelo fato de, essas práticas racistas, terem sido parte de sua formação social mais ampla. Considerando as responsabilidades éticas da formação docente, devemos compreender que pensar as diferenças é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; “é, antes, entender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critério de classificação, seleção, inclusão e exclusão”. (GOMES 2003, p. 160).

Diante das novas configurações políticas e educacionais, Gomes (2003 p. 61), entende que “é indispensável, pois, que os centros de formação, as escolas e a universidade considerem a existência dessa realidade complexa que possibilite”, uma nova forma de se trabalhar na diversidade. Segundo a autora, essa ação deveria ser direcionada não apenas aos futuros docentes, mas, também, aos profissionais que já estão na prática. “Faz-se necessário forjar espaço e tempo formadores que lhes permitam a análise e reflexão sobre a forma como as diversidades de culturas, de crenças, de raças/etnias se expressam na escola”. (GOMES 2003 p. 161).

Variadas propostas de formações estão sendo implementadas para suprir as necessidades de docentes na educação básica, nesse sentido a autora entende que se faz



necessário uma profunda reflexão teórica e, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas faz se importante, não como mera técnica, mas como caminhos, como possibilidades de atuação. “Estamos imersos na diversidade. E isso não é nada romântico. Na realidade, estamos em uma zona de tensão e em um campo político repleto de contradições e conflitos”. (GOMES 2003 p. 161).

Aprofundando suas preocupações Gomes (2003 p. 162) menciona que precisamos “ter cuidado quando discutimos sobre esse assunto, uma vez que, na realidade, nem sempre o diverso nos atrai. Muitas vezes ele nos assusta, desafia-nos, causa insegurança, coloca-nos em xeque e em conflito”. Adentrando no “campo minado” do currículo, Gomes explica que “as diferenças culturais não podem ser concebidas separadas das relações de poder. Na realidade, ao destacarmos as diferenças, explicitamos as relações de poder e de dominação existentes entre os grupos” (GOMES 2003, p. 162).

Assertivamente, Gomes, ressalta o que evidentemente deveria ser a maior preocupação de pesquisadores contemporâneos das questões étnico raciais: considerar as relações de poder e de dominação econômica e cultural social. Vivemos numa sociedade determinada pelo poder do capital, nessa visão de produção capitalista, a divisão de classes sociais faz parte da forma de organização das instituições, empresas e até mesmo do poder público, que precisa se ajustar ao sistema que o mantém. Tardamente, o Brasil eliminou o sistema de produção escravista. Concomitante a isso, forjou seu “novo” modo de produção capitalista, baseado na exclusão social, econômica e educacional daqueles que construíram as bases para a nova forma de produção.

Diante dessas constatações, Gomes afirma que “o campo da educação, de uma maneira geral, e da formação de professores, em específico”, devem passar a “assumir uma postura política ante a diversidade étnico-cultural”, no sentido de repensar currículos, políticas e práticas de formação. (GOMES 2003 p.162-163).

Enfim, com a inserção ampliada de pessoas negras, indígenas, pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e com deficiências nas instituições formadoras de ensino superior, vislumbramos um universo mais dilatado de novas temáticas a serem abordadas nas pesquisas que contextualizam essa realidade.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste artigo como se deu a gênese da política de reserva de vagas nas universidades e alguns resultados parciais que apontam para equiparação das notas finais tanto de alunos cotistas, quanto não cotistas. Consideramos o contexto de legitimidade das Leis de reserva de vagas nas universidades como conjunto de ações no intenção de reduzir as desigualdades de oportunidades. Consubstanciados em pesquisas que tratam da necessidade de atenção às injustiças e desigualdades sociais, Zaidan, (2003), e Gomes (2003), torna-se evidente a necessidade de ampliação dos espaços de mudanças nas formações de professores que se ajustem às realidades impostas pela política de reserva de vagas.

A experiência das políticas de ações afirmativas no Brasil ainda está em fase de avaliações sobre sua eficácia em combater as desigualdades. Em 2022 está prevista uma reavaliação sobre o futuro dessas políticas. A política de financiamento da educação pública básica também estará em pauta nessa ocasião ao final da década prevista para o Fundeb em 2020. Ambas as políticas estão atreladas pois tratam da inclusão de grupos anteriormente segregados que passaram a ter acesso à educação básica e ao ensino superior.

As críticas sobre as políticas de ações afirmativas são legítimas até o limite onde reiteram a necessidade de melhor oferta de uma educação básica pública gratuita de melhor qualidade e que garanta o acesso de todas as alunas e alunos egressos do ensino médio, ao ensino superior. Há consenso majoritário dos intelectuais pesquisadores sobre a temática, na compreensão de que as políticas de ações afirmativas são necessárias porquanto o Estado brasileiro não garanta o acesso e permanência da educação infantil ao ensino médio de qualidade nas escolas públicas.

Nesse contexto, pensar em uma espécie de Fundeb permanente, seria excelente saída na garantia ao menos do acesso, das populações carentes no sistema educacional básico. Ainda que os desafios impostos pelos governos de ultradireita e pelo enfrentamento de calamidades como com o Covid19 dificultem essas ações, elas se apresentam extremamente relevantes na recuperação dos direitos à educação.

Nos espaços acadêmicos, respeitando-se a autonomia universitária sobre a composição curricular dos cursos, as formações de professores ainda deixam muito a desejar na formação de profissionais preparados para lidar com a diversidade presente nas escolas. As instituições formadoras em especial as universidades, também estão aprendendo a lidar com a



nova realidade presente nesses espaços, pela maior inserção de grupos anteriormente segregados. Esses limites estão em vias de amadurecimento e as experiências tem se mostrado extremamente positivas na medida em que fortalecem o estado democrático de direitos. Há, pois, necessidade de controle e vigilância sobre as ações afirmativas no sentido de garantir sua efetividade.

Em tempos temerosos, após a intervenção infligida ao governo de esquerda, a luta das classes sociais desfavorecidas tem sido mais para não perder os direitos conquistados, do que para pensar em avançar em novas conquistas sociais. A intervenção política do governo Temer e a pose do governo Jair Bolsonaro, exigem maior vigilância sobre os direitos conquistados, pois suas indicações políticas são direcionadas para redução e exclusão desses direitos. As pesquisas e levantamentos de indicadores sociais confiáveis podem contribuir na medida em que expressam a realidade presente levando-se em conta os fatores históricos, políticos, econômicos e sociais que interferem nas práticas e ações dos grupos anteriormente segregados.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, MEC, **Entenda as cotas para quem estudou todo ensino médio em escolas públicas**. Brasília: 2016. Acessado em 29 dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 2001). **(III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas Durban, África do Sul: setembro de 2001)**.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** (da República Federativa do Brasil), Brasília. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acessado em: 26 maio de 2015.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei 10.639/2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 23 dezembro 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.711/2012 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acessado em: 09/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.409/2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Acessado 26/12/2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

CALDAS, Alcides dos Santos. **Conferência de Durban: implementação e desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade no Brasil.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

DOCUMENTÁRIO '**Raça Humana**' revela bastidores das cotas raciais na UnB. Produção: Pedro Henrique Sassi e Pedro Caetano. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=y\\_dbLLBPXLo](https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo). Acesso em: 12 abr. 2017.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação; São Paulo: Revista brasileira de educação, maio-agosto 2003.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument>. Acesso em: 12 abr. 2017.



RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001.** Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Acessado em: 12 abril de 2017. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>>

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, vol.21, nº 73, Dezembro/00.

TELES, Tayson Ribeiro. **Política de cotas do ensino superior brasileiro:** uma análise percuciente in faciem do Princípio Constitucional da Igualdade. Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. Curitiba, 2015, vol. 7, n. 12, Jan.-Jun. p. 233-255.

WAINERII, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. **Políticas de inclusão no ensino superior:** avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. Educ. Pesquisa. São Paulo, Ahead of print, 2017. Acessado em: 04 de março de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201612162807.pdf>

ZAIDAN, S. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. in: OLIVEIRA, D. A. de (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Enviado em: 23/01/2020  
Aprovado em: 02/06/2020