

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ LUIZ PICOLI HERRERA

**UMA ANÁLISE JURÍDICO-HISTÓRICA SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E
A LUTA ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DO CENSO NACIONAL DO PODER
JUDICIÁRIO E DO BANCO DE DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA
UNEMAT, CAMPUS DE CÁCERES - MT**

CÁCERES-MT

2020

ANDRÉ LUIZ PICOLI HERRERA

**UMA ANÁLISE JURÍDICO-HISTÓRICA SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E
A LUTA ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DO CENSO NACIONAL DO PODER
JUDICIÁRIO E DO BANCO DE DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA
UNEMAT, CAMPUS DE CÁCERES - MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) professor(a) Dr.(a) Alceu Zoia

**CÁCERES-MT
2020**

© by Herrera, André Luiz Picoli, 2020.

Observações:

- 1) A ficha catalográfica será elaborada pela(o) bibliotecária(o) a partir das informações da **folha de rosto** e do **resumo** final da dissertação, os quais deverão ser enviados pelo mestrando ao e-mail da secretaria do PPGEdu para a confecção da ficha catalográfica;
- 3) Esta ficha será impressa no verso da segunda folha da dissertação, e não é contada para efeito de formatação de paginação das seções;
- 4) Os dados da ficha catalográfica oficial devem ser colocados nesta caixa de texto.
- 5) Essas observações devem ser apagadas, cedendo lugar aos dados da ficha catalográfica.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

ANDRE LUIZ PICOLI HERRERA

**UMA ANÁLISE JURÍDICO-HISTÓRICA SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E
A LUTA ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DO CENSO NACIONAL DO PODER
JUDICIÁRIO E DO BANCO DE DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA
UNEMAT, CAMPUS DE CÁCERES - MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de
Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.(a). Alceu Zoia (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Dr.(a). Nelson Russo de Moraes (Membro Externo – UNESP)

Dr.(a). Odimar João Peripolli (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Dedico esta dissertação a meu pai e ao meu filho, com quem aprendi a sonhar e lutar cotidianamente, e também todos (as) aqueles (as) que lutam por uma educação libertadora, por uma sociedade menos excludente e um mundo mais solidário.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai Osvaldo, por toda educação e formação moral e crítica proporcionada, capacitando-me e permitindo que eu trilhasse caminhos em busca do conhecimento, e a minha mãe Luci Mara, por todo carinho e incentivo aos estudos;

Agradeço a minha namorada Thamyres, pela compreensão e apoio durante todo este percurso, por ter estado sempre ao meu lado dando-me a força necessária para avançar e conquistar meus objetivos.

Agradeço ao meu filho Arthur Venturoli Herrera, a quem dediquei menos tempo do que ele merecia, em razão de todos os meus compromissos profissionais e de estudo. Agradeço também porque, apesar das ausências, sinto o amor dele a cada contato e a vontade de que eu esteja sempre presente. Desejo muito que ele vá muito mais longe do que eu fui. Até este ponto, mostrei ser possível!

Agradeço a todos os professores do programa de pós-graduação da UNEMAT, campus Cáceres/MT, pela seriedade e respeito com que sempre me trataram e pelo tanto que contribuíram para a ampliação de meu repertório e percepção do mundo.

Por fim, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Alceu Zoia, por ter aceitado o desafio de me orientar e por ter colaborado de todas as formas para o término desta dissertação.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013).

RESUMO

Esta pesquisa surge no meio de inúmeros questionamentos sobre os rumos que vem tomando a reforma da educação superior no Brasil. À emergência do tema filia o objeto de estudo na área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação e à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Isto posto, busca-se compreender o contexto histórico-jurídico que justifica as políticas afirmativas executadas nos últimos anos, visando à transformação e diversificação do corpo discente do curso de Direito, bem como no quadro de magistrados e servidores do Poder Judiciário, algo totalmente instigante e inovador dentro do ambiente de pesquisa nacional, em razão das diversas discussões e questionamento a respeito dos reais motivos e fatores que, de fato, fundamentaram uma possível mudança nos bancos acadêmicos das universidades de Direito país a fora, umas das áreas historicamente mais elitizadas profissionalmente no país. A partir dessa problemática, a presente dissertação baseia-se na análise acerca da produção bibliográfica que tratam sobre o acesso à Educação Superior por meio das políticas públicas discriminatórias positivas criadas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Com vistas a apresentar/discutir a respeito de determinada temporalidade e apresentar os resultados encontrados, este trabalho divide-se em quatro capítulos, que apresentam aspectos históricos, jurídicos e políticos sobre a Educação Superior com ênfase nos últimos anos. Através do estudo da evolução legislativa e legal dos parâmetros de aplicação de cotas raciais, esta pesquisa busca apresentar resultados práticos por meio de um estudo do Censo Nacional do Poder Judiciário e do perfil socioeconômico e social dos discentes do curso de Direito, da UNEMAT, no período de 2012-2018. Ao analisar esse contexto, e tomando por base os aspectos históricos culturais, esta pesquisa tem como objetivo analisar se as medidas adotadas pelo Estado para inclusão educacional e para redução da desigualdade existente historicamente no ensino superior no Brasil conseguiram realmente cumprir com seu papel incorporador. Quanto à metodologia e aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa trabalhou com a abordagem crítico-dialética, através dos métodos qualitativos e quantitativos, com o objetivo de apreender o fenômeno estudado em seu aspecto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua modificação, suas contradições e potencialidades de mudança ao longo do tempo. O levantamento e a coleta de dados que subsidiaram essa pesquisa se deram por meio de observação indireta, com a análise de relatórios e materiais coletados junto à UNEMAT. A partir das leituras e análises dos autores citados nesta dissertação, aponta-se, a título de resultados, a necessidade de fortalecer as ações entre o Estado e a sociedade, assim como a constitucionalidade e a adequação histórica da utilização das políticas discriminatórias positivas. Identificou-se, no contexto das reformas educacionais implementadas nos últimos anos, que as políticas para a educação superior resultaram na inclusão de classes historicamente excluídas, como negros e indígenas, ampliando cada vez mais a possibilidade de universalização e de democratização do ensino superior brasileiro e do campo profissional do Direito, objeto desta pesquisa.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Educação; Políticas Afirmativas; Direito.

ABSTRACT

This research appears in the midst of numerous questions about the direction that the reform of higher education in Brazil has been taking. To the emergence of the theme, the object of study joins the area of concentration of the Graduate Program in Education and the Research and Education and Diversity Line, at the State University of Mato Grosso. That said, we seek to understand the historical-legal context that justifies the affirmative policies implemented in recent years, aiming at the transformation and diversification of the student body of the Law course, as well as in the framework of judges and civil servants of the Judiciary, something totally instigating and innovative within the national research environment, due to the various discussions and questioning about the real reasons and factors that, in fact, justified a possible change in the academic banks of law universities abroad, one of the historically most professionally elite areas in the country. Based on this problem, the present dissertation is based on the analysis of the bibliographic production that deals with access to Higher Education through positive discriminatory public policies created during the governments of Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff. In order to present / discuss about a certain temporality and present the results found, this work is divided into four chapters, which present historical, legal and political aspects of Higher Education with emphasis in recent years. Through the study of the legislative and legal evolution of the vestments of application of racial quotas, this research seeks to present practical results through a study of the National Census of the Judiciary and the socioeconomic and social profile of the students of the Law course, from UNEMAT, in 2012-2018 period. By analyzing this context, and based on historical cultural aspects, this research aims to analyze whether the measures adopted by the State for educational inclusion and for reducing the inequality that historically existed in higher education in Brazil have really managed to fulfill its incorporating role. As for the methodology and methodological procedures, the present research worked with the critical-dialectic approach, through qualitative and quantitative methods, with the objective of apprehending the phenomenon studied in its historical aspect and in its interrelationships with other phenomena, seeking to understand the processes of its modification, its contradictions and the potential for change over time. The survey and data collection that supported this research took place through indirect observation, with the analysis of reports and materials collected from UNEMAT. From the readings and analyzes of the authors cited in this dissertation, the results point out the need to strengthen actions between the State and society, as well as the constitutionality and the historical adequacy of the use of positive discriminatory policies. It was identified, in the context of educational reforms implemented in recent years, that policies for higher education resulted in the inclusion of historically excluded classes, such as blacks and indigenous people, increasingly expanding the possibility of universalization and democratization of Brazilian higher education and professional field of law, the object of this research.

Keywords: Decoloniality; Interculturality; Education; Affirmative Policies; Law.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade

ADPF – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

DEM - Democratas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa

MEC – Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

PT – Partido dos Trabalhadores

PIIER – Programa de Integração e Inclusão Étnica e Racial

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SISU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

UNB - Universidade Federal de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual esperado x realizado -----	97
Tabela 2 – Diferença nas médias e destaques a partir das análises de regressão-----	104
Tabela 3 – Alunos inscritos para o processo seletivo de ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres/MT, de acordo com a modalidade de ingresso escolhida---	107
Tabela 4 – Alunos aprovados para ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus de Cáceres/MT, de acordo com a modalidade de ingresso escolhida no momento da inscrição no processo seletivo-----	108
Tabela 5 - Alunos aprovados para ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus de Cáceres/MT, de acordo com a raça informada no momento da inscrição no processo seletivo-----	109
Tabela 6 - Alunos aprovados para ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus de Cáceres/MT, pardos/pretos nos processos seletivos de ingresso nos anos de 2005 (segundo semestre) e 2006 (primeiro semestre) -----	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quem teria mais chance de: ser abordada de forma violenta pela polícia? -----	54
Gráfico 2- Quem teria mais chance de: ser morta pela polícia?-----	55
Gráfico 3- Salário médio de pessoas com ensino superior-----	55
Gráfico 4- Salários de pessoas com ensino superior público -----	56
Gráfico 5- Salário médio de pessoa com ensino superior privado -----	56
Gráfico 6- Produção científica sobre desigualdade racial-----	57
Gráfico 7- Número de artigos publicados por área -----	58
Gráfico 8- Número de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça -----	84
Gráfico 9- Número de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça -----	84
Gráfico 10- Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça -----	85
Gráfico 11- Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça -----	85
Gráfico 12- Percentual de magistrados segundo ramos de justiça, por cor/raça -----	86
Gráfico 13- Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça -----	87
Gráfico 14- Número de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por cor/raça -----	87
Gráfico 15- Percentual de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por cor/raça -----	88
Gráfico 16- Número de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por grupos de sexo e cor/raça-----	88
Gráfico 17- Percentual de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por grupos de sexo e cor/raça-----	89
Gráfico 18- Percentual de servidores segundo ramos de justiça, por cor/raça-----	89
Gráfico 19- Percentual de servidores segundo ramos de justiça, por cor/raça-----	90

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2018), realizada pelo IBGE-----	53
Imagem 2- Pesquisa Perfil Sociodemográfico 2018-----	93
Imagem 3- Percentual de pessoas negras, segundo o cargo ocupado e o sexo-----	93
Imagem 4- Número de novos editais e percentual atual de magistrados e segundo projeções -----	94
Imagem 5- Maiores diferenças e equilíbrio nos Tribunais Estaduais-----	95
Imagem 6- Maiores diferenças e equilíbrio nos Tribunais Regionais do Trabalho -----	95
Imagem 7- Maiores diferenças e equilíbrio nos Tribunais Regionais Federais -----	96
Imagem 8- Projeção do percentual de negros após a aplicação da cota anual de 20% das vagas para negros-----	96
Imagem 9- Nova projeção – atingir 22,2% de negros/pardos -----	97
Imagem 10- Pesquisa sociodemográfica do PIIER-----	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Metodologia utilizada para pesquisa	18
 2 INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E DIVERSIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL A RESPEITO DO COLONIALISMO E DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	21
2.1 O eurocentrismo e a colonialidade do poder na América Latina	21
2.2 A interculturalidade e o processo de decolonialidade e descolonialidade	25
2.3 Globalização, educação e diversidade cultural	29
 3 PANORAMA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM REFLEXO DO CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL	33
3.1 Os principais períodos de desenvolvimento da educação no Brasil ao longo da história	34
3.1.1 A educação na Primeira República (1888-1930)	35
3.1.2 O sistema educacional brasileiro após 1930	36
3.1.3 A educação brasileira e o golpe militar	38
3.1.4 Redemocratização - Os governos Sarney, Collor e FHC e a consolidação da desigualdade educacional no Brasil	38
3.1.5 A educação nos Governos Lula e Dilma - A esquerda no poder	40
3.1.6 Governos Temer e Bolsonaro	42
3.2 Educação brasileira e as ações afirmativas: desigualdade e discriminação frente ao princípio fundamental e constitucional da igualdade	46
 4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E O MOVIMENTO ANTIRRACISTA: EDUCAÇÃO E A LUTA POR DIREITOS	60
4.1 As ações afirmativas e o enfrentamento da discriminação institucionalizada	61
4.2 Cotas sociais e raciais: programas e leis criados ao longo da história no Brasil	64
4.3 Direito e antirracismo: Os aspectos jurídicos e legais que invadem a discussão a respeito das políticas afirmativas	74
4.3.1 A Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41	74

4.3.2 A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 -----	77
5 UM ESTUDO DA APLICAÇÃO DA POLITICAS AFIRMATIVAS ATRAVÉS DA DO ANÁLISE DO CENSO NACIONAL DO PODER JUDICIÁRIO E DO BANCO DE DISCENTES DO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO DA UNEMAT, CAMPUS DE CÁCERES – MT-----	81
5.1 Censo Nacional do Poder Judiciário e Perfil Sociodemografico dos Magistrados Brasileiros-----	82
5.2 PIIER - Programa de Integração e Inclusão Étnica e Racial e Acesso de negros e indígenas no curso de Direito da Unemat-----	98
5.2.1 As resoluções nº 011/2019 - CONEPE e 051/2019 – CONEPE-----	99
5.2.2 Pesquisa sociodemográfica do PIIER/UNEMAT, referente ao período 2012/2015-----	103
5.3 Análise do banco de discentes do curso Direito - UNEMAT, campus Cáceres/MT-----	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	111
REFERÊNCIAS-----	116
ANEXO A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS SERVIDORES E MAGISTRADOS NO CENSO NACIONAL DO PODER JUDICIÁRIO DE 2014----	
-----	130

1 INTRODUÇÃO

[...] política surge não no homem, mas sim entre os homens, que a liberdade e a espontaneidade dos diferentes homens aos pressupostos necessários para o surgimento de um espaço entre homens, onde só então se torna possível a política, a verdade política (ARENDT, 2006, p.8).

Um paredão de desigualdade foi construído ao longo da história no ensino superior brasileiro, em razão de barreiras artificiais e invisíveis (subliminares) que a educação capitalista sempre tratou de criar e de manter no país, ocasionando uma onda de discriminação e de preconceito étnico, religioso e de gênero na sociedade brasileira.

Ao analisar o contexto e tomando por base os aspectos históricos culturais, esta pesquisa tem como objetivo analisar se as medidas governamentais adotadas pelo Estado, em busca da inclusão educacional e a redução da desigualdade existente historicamente no ensino superior no Brasil, conseguiram realmente cumprir com seu papel incorporador.

Esta análise se dará especificamente em investigar a aparente transformação e diversificação do corpo discente do curso de Direito, buscando compreender o contexto histórico-jurídico e real que justifica as políticas afirmativas executadas nos últimos anos, visando a transformação e diversificação do corpo discente do curso de Direito, bem como no quadro de magistrados e servidores do Poder Judiciário brasileiro, algo totalmente instigante e inovador dentro do ambiente de pesquisa nacional em razão das diversas discussões e questionamentos a respeito dos reais motivos e fatores que, de fato, fundamentaram uma possível mudança nos bancos acadêmicos das universidades de Direito pelo país afora, umas das áreas historicamente mais elitizadas profissionalmente no país.

A partir dessa problemática, esta pesquisa tem como embasamento justificador de sua criação e desenvolvimento a análise antropológica e jurídica das políticas públicas discriminatórias positivas criadas e executadas nos últimos anos em nosso país.

Através do estudo da transformação legislativa e legal dos parâmetros de aplicação de cotas sociais e raciais, busca-se compreender o quadro de servidores do Poder Judiciário brasileiro, como justificador das políticas afirmativas aplicadas nos Tribunais de Justiça do país e analisar se, de fato, houve uma grande mudança e diversificação dos bancos acadêmicos do curso de Direito, contextualizando a situação atual do ensino superior em comparação ao período anterior às políticas públicas executadas, por meio de um estudo documental do curso de Direito UNEMAT, campus Cáceres – MT, no período de 2012-2018, e através do estudo do perfil socioeconômico e social dos discentes.

A opção por este tema de pesquisa surge no meio de inúmeros questionamentos sobre os rumos que vem tomando a reforma da educação superior no Brasil¹. É de fundamental importância uma análise histórica e jurídica sob os aspectos da reforma, que julgamos essenciais, para podermos viabilizar a tão propagada democratização do acesso à educação superior e permanência nela, ainda mais quando analisado um curso superior que aparentemente sempre foi frequentado por pessoas de classe média-alta, brancos e homens.

Este trabalho de pesquisa pretende identificar e destacar, mediante a análise das leis e programas criados nos últimos anos, a forma como o Estado enfrentou os principais problemas do sistema educacional brasileiro. Além disso, será feita análise da necessidade e da juridicidade da criação e aplicação das ações afirmativas no Poder Judiciário brasileiro, especificamente das políticas de cotas sociais e raciais, que foram criadas com o objetivo de universalizar e democratizar a educação superior brasileira.

Tais análises de leis e programas criados nos últimos anos terão como objetivo descobrir se, de fato, houve uma melhora nos instrumentos de participação e de inclusão no processo democrático educacional, com o oferecimento de oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos, como forma de combater a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocadas pelas diferenças de classes sociais, educação, gênero, preconceitos sociais ou raciais.

As ações afirmativas estão no centro desta pesquisa, devido a sua importância no debate constitucional e educacional existente atualmente no Brasil. Essa discussão se dá quanto aos critérios de avaliação para a inclusão de pobres, pardos/negros e indígenas nas instituições públicas, considerando que há uma exclusão/discriminação dessas classes no que diz respeito ao acesso à educação superior.

As políticas afirmativas são objeto de muitas controvérsias e polêmicas, que reduzem a questão a uma visão maniqueísta e simplista - de contra ou a favor. Este trabalho de pesquisa buscou sair dessa polarização, visando investigar e apreender o processo de evolução e transformação ocorrido na educação superior, a partir da relação antropológico-jurídica dos ajustes executados pelo Estado.

O estudo específico do corpo discente do curso de Direito dá-se em razão do histórico do referido curso estar diretamente mais voltado e relacionado à chamada elite econômica brasileira, mas que, nos últimos anos, vêm demonstrando sinais de mudança e

¹ Chama-se de reforma a iniciativa dos governos federais subsequentes a 2002 em criar políticas públicas para proporcionar à população de diferentes etnias e perfis socioeconômicos o acesso ao ensino superior.

transformação, por meio de uma maior diversificação de seu banco acadêmico entre as demais classes sociais brasileiras.

Com este estudo, se busca apresentar, por meio de um estudo documental e de campo do curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Cáceres – MT, dados inéditos e relevantes sobre a mudança e diversificação do banco acadêmico do curso de Direito, contextualizando a situação atual do ensino superior em comparação ao período anterior às políticas públicas executadas.

Esta dissertação foi desenvolvida em quatro capítulos, de caráter descritivo e de abordagem qualitativa e quantitativa, mediante pesquisa bibliográfica em revistas científicas, artigos, doutrinas e no banco de dados da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus Cáceres.

No primeiro capítulo, apresentam-se os aspectos históricos e culturais pertinentes a análise da interculturalidade, identidade e diversidade com vistas a compreender a relação entre o colonialismo do país e o sistema educacional brasileiro. Neste capítulo, identificam-se e conceituam-se os termos eurocentrismo e colonialidade do poder na América Latina, bem como o processo de decolonialidade e descolonialidade, frente à globalização e à diversidade cultural educacional.

No segundo capítulo, é abordado o panorama das desigualdades educacionais no Brasil, analisando-se os períodos de desenvolvimento da educação no país, a partir da análise dos reflexos do cenário político e social na educação e garantia do princípio fundamental e constitucional da igualdade.

No terceiro capítulo, são estudadas as políticas afirmativas e as suas ligações com o movimento antirracista, a relação do Direito com os aspectos pertinentes às ações afirmativas e o enfrentamento da discriminação institucionalizada. Neste capítulo, busca-se trazer uma análise dos programas e leis criadas nos últimos anos no país, no que tange às cotas sociais e raciais, bem como os aspectos jurídicos e legais que dizem respeito à legalidade e às constitucionalidades dessas políticas públicas.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresenta-se um estudo da aplicação das políticas afirmativas por meio do banco de discentes do curso de bacharelado em Direito da UNEMAT, campus de Cáceres/MT e do Censo Nacional do Poder Judiciário de 2014. Por meio deste capítulo circunscreve-se à dissertação às particularidades do processo de ingresso e de acesso ao curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso, por meio da política de cotas, durante o período de 2012 a 2018.

1.1 Metodologia utilizada para pesquisa

Nesta subseção, é apresentado o modo como foi realizada a pesquisa e descrito todo o caminho metodológico percorrido, expondo, de forma clara e objetiva, os métodos e procedimentos teóricos e técnicos utilizados durante o processo de investigação.

Em atendimento às principais exigências de toda investigação científica (a escolha do método e a definição dos procedimentos metodológicos), a opção metodológica desta pesquisa consiste em adotar como caminho para a captação e a elucidação da realidade o método materialista histórico dialético, partindo de uma abordagem geral para uma visão particular do problema. “Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica.” (GIL, 2008, p. 9).

Cury (1989) trata da criação de conhecimento por meio da exploração das categorias oriundas do materialismo histórico dialético e define a educação como

uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. (CURY, 1992, p. 13).

Triviños (2011, p. 14), ao explicar a finalidade da pesquisa educacional em países como o Brasil, fala sobre “[...] servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos”.

Para uma breve contextualização e análise das causas das desigualdades dos negros no Brasil, foi realizado um estudo a partir de uma análise da história de opressão sofrida por essas pessoas no Brasil, bem como a análise de indicadores sociais através do método materialista histórico dialético e sua contribuição para o estudo da subjetividade.

Prodanov e Freitas (2013) afirmam que o foco do método histórico está na investigação de acontecimentos ou instituições do passado para verificar sua influência na sociedade de hoje. Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 107), “as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época”, daí a importância de estudar as raízes do problema, visando à compreensão de sua natureza e função na sociedade de hoje.

Alves (2010) define o materialismo como toda concepção filosófica que indica a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo, no qual a sua única realidade é a matéria em movimento.

Netto (2009, p. 673) acentua que o método marxista entende o conhecimento teórico como o “conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”.

O desenvolvimento desta dissertação se deu por meio de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, através de estudo de caso envolvendo o banco de discentes do curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio de técnicas de exploração bibliográfica e de exploração documental, especificamente quanto ao Censo Nacional do Poder Judiciário, aplicado aos magistrados e servidores do judiciário brasileiro no ano de 2013.

Ludke e André (1986) abordam o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que contribuem para sua compreensão, quais sejam: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta e o pesquisado como principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação é com o processo mais do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando como fontes livros, publicações periódicas, artigos científicos, entre outros, que para Gil (1995b, p. 42-44), as pesquisas bibliográficas “caracterizam-se por serem os seus dados obtidos não a partir das pessoas, mas por intermédio de livros, revistas, jornais e toda sorte de documentos”.

Além da pesquisa bibliográfica, também foi utilizada a pesquisa documental por meio da exploração de documentos públicos, especificamente quanto às informações disponíveis no Censo do Poder Judiciário, bem como na pesquisa realizada a respeito do perfil sociodemográfico dos magistrados brasileiros.

Moreira (2005) afirma que a pesquisa documental, realiza uma extração científica de informações que se convida a uma reflexão crítica sobre a fonte original, seus objetivos, resultados e limites. Segundo o autor, a relevância da pesquisa documental está na sua aptidão de “introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos” (*ibidem*, p.276).

Como tipo de pesquisa, conforme os procedimentos de coleta, além da utilização da pesquisa bibliográfica e documental, também foi realizado um estudo de caso através dos dados colhidos que dizem respeito ao ingresso no curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso, durante o período de 2012 à 2018, fazendo um paralelo com o processo seletivo dos anos de 2005 e 2006. Yin (2001), afirma o estudo de caso é considerado o plano

mais adequado para a investigação de um fenômeno atual em seu contexto real, em que os limites nem sempre são percebidos visivelmente.

Yin identifica o objetivo principal do estudo de caso em uma pesquisa:

O estudo de caso visa à descoberta de algo, enfatiza a interpretação de um contexto, busca retratar a realidade de maneira complexa e profunda, emprega várias fontes de informação, revela experiências que podem ensejar generalizações naturalísticas e admite diferentes concepções de um fenômeno. (YIN, 2015, p. 154)

Para análise e interpretação final das informações colhidas durante a pesquisa, foi utilizada a técnica de “descrição e interpretação do discurso jurídico-científico”. Bittar (2011) expõe a técnica de análise e interpretação de dados para contextos jurídicos ou recortes sociais que se utilizam de documentos judiciais, acórdãos, sentenças, leis e até mesmo o diálogo entre doutrinadores, ressaltando a análise e interpretação do discurso jurídico-científico:

A interpretação é prática diária dos operadores do direito, mas o que se quer ressaltar é que a ciência tem na exegese, na interpretação, sua finalidade. Ou seja, a função do discurso científico não é outra senão a de produzir sentido jurídico, e não prescrever condutas (discurso normativo), e não procedimentar (discurso burocrático), e não decidir (discurso decisório). Nestes, o exercício exegético é lateral. Ao contrário, para o discurso científico, é função primordial, o *téllos* discursivo. É em função da necessidade de construir sentido sobre normas, decisões e atos administrativos que se constroem teses, teorias e interpretações científico-jurídicas. É com essas notas que se deve entender que o discurso científico é, fundamentalmente, um discurso voltado para a compreensão, crítica e interpretação dos discursos jurídicos. (BITTAR, 2011, p. 75).

Este trabalho visou a ampliação do debate acerca das políticas afirmativas, com base no estudo do contexto histórico e legal construído ao longo do tempo no Brasil, analisando a atual composição racial do banco de profissionais da magistratura e servidores do Poder Judiciário brasileiro.

Por fim, vale destacar, que em virtude da dificuldade criada pela pandemia do coronavírus (covid19) ocorrida neste ano (2020), a pesquisa tornou-se essencialmente teórica e documental, o que de forma alguma a torna menos importante ou de menor contribuição para sociedade. Na ausência das entrevistas com os sujeitos atingidos pelas cotas raciais na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), esta pesquisa, amparada pelo respaldo teórico e metodológico necessário, se aprofunda nos documentos institucionais e banco de dados público, bem como, na legislação atual e nas principais decisões dos Tribunais Superiores, para entender o processo histórico-jurídico de combate ao racismo e à desigualdade racial no ensino superior.

2 INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E DIVERSIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL A RESPEITO DO COLONIALISMO E DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Até aqui as Constituições brasileiras não foram mais que conversa entre brancos. As elites e os militares levaram à risca o velho ditado popular: “Eles os brancos que se entendam”. E se entenderam. As coisas, porém, já não podem ser assim. A próxima constituinte terá de incluir, no novo pacto social, o entendimento do que negros e índios pensam sobre como deve ser a organização da sociedade. A conversa terá de ser democrática plurirracial e popular. (CARDOSO, 1985, p. 01).

Neste capítulo, identifica-se o processo histórico-cultural pelo qual passou a América Latina, que influenciou e interferiu no sistema educacional brasileiro, principalmente no tocante aos aspectos relacionados ao eurocentrismo e a colonialidade do poder, apresentando uma breve síntese da evolução histórica da educação intercultural.

No atual momento que vive a sociedade brasileira, é importante a discussão sobre as principais inquietudes presentes hoje na América Latina em relação à educação intercultural, às tensões e aos desafios para o desenvolvimento da interculturalidade com vistas a fortalecer o processo democrático no continente e, principalmente, no Brasil.

2.1 O eurocentrismo e a colonialidade do poder na América Latina

Com o advento da expansão marítima e da colonização realizada pela Europa nos continentes americano, asiático e africano do século XV a meados do século XVII surgiu um fenômeno conhecido como eurocentrismo, que começou a esboçar um projeto de saber e poder hegemônico baseado na invasão, no abuso, na dominação e exploração sem precedentes, acompanhados do etnocentrismo e da ilusão de que o saber europeu era universal e superior.

[...] os europeus persuadiram-se a si mesmos, desde meados do século XVII, mas sobretudo durante o século XVIII, não só de que de algum modo se tinham autoproduzido a si mesmos como civilização, à margem da história iniciada com a América, culminando uma linha independente que começava com a Grécia como única fonte original. Também concluíram que eram naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os demais, já que tinham conquistado a todos e lhes tinham imposto seu domínio. (QUIJANO, 2005, p. 116).

A conquista ibérica do continente americano é o momento inicial dos processos de modernidade e de organização colonial do mundo. Segundo Edgardo Lander (2005), com o

início do colonialismo na América, inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas, simultaneamente, a constituição colonial dos saberes e das linguagens. Dá-se início ao longo processo que culminará, nos séculos XVIII e XIX, quando, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo, todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, numa grande narrativa universal. O processo de colonialidade foi construído a partir da Europa e do processo da construção da identidade europeia, no qual o europeu além de se definir, também definiu o “outro” e se impôs como superior na relação colonial. O eurocentrismo constituiu o centro de todo e qualquer saber.

Esse processo de colonialidade culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, com uma dimensão colonial de conquista e submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias, através de uma intensa luta civilizatória e acabou por impor a hegemonia do projeto liberal, com a ruptura dos modos originários de vida e de sustento e a imposição da disciplina do trabalho fabril.

A colonialidade qualifica-se por um padrão de poder que deriva da “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial [...]” (QUIJANO, 2005, p. 95).

Segundo Ferreira (2014, p. 01), “o colonialismo como fenômeno precede o capitalismo enquanto sistema mundial e o acompanha como “política” em suas diferentes fases de desenvolvimento”. A expansão europeia do século XVI tem o colonialismo como seu ponto central e são as relações de produção e acumulação primitiva e demais processos históricos elaborados nesse contexto que tornaram o capitalismo possível como “modo de produção”.

O capitalismo estendeu, ainda, as relações coloniais sobre as formas sociais, utilizando-as como componente estrutural de seu próprio sistema e tornando-as presente nas diferentes sociedades ao longo da história.

Quijano (2005) discute a colonialidade como constitutiva do poder capitalista, operando, quer nos domínios da vida social, quer nos âmbitos da subjetividade e intersubjetividade, por meio de instrumentos de coerção, tendo em vista a reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação pelo mundo.

Para Sparemerger e Kyrillos (2013), o processo de colonização não diz respeito apenas à administração colonial direta sobre determinadas áreas do mundo, mas refere-se a uma lógica de exploração, dominação e controle que inclui a dimensão do conhecimento e

também do conhecimento jurídico, como ocorrido no Brasil. Nesse sentido, fala-se em colonialidade e não apenas de colonialismo. A palavra colonialidade é empregada para chamar atenção sobre o lado obscuro da modernidade. Assim, fala-se em modernidade/colonialidade.

Shiva (2003, p.21) afirma que o sistema dominante é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. É a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores.

Desde o período de colonização da América, os europeus já associavam o trabalho não pago e não assalariado às raças dominadas, porque eram consideradas raças inferiores. Nesse sentido, Quijano (2005) afirma que o vasto genocídio dos índios, nas primeiras décadas de colonização, ocorreu devido à utilização deles como mão de obra descartável, sendo forçados a trabalhar até morrer.

Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar. [...]

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante – os brancos (ou, do século XVIII em diante, os europeus) –, foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. (QUIJANO, 2005, p. 227-228).

A colonização da América pelos europeus pode ser resumida como um processo no qual o colonialismo unificou diferentes povos com a criação de um novo padrão da raça, que passou a ser um critério de hierarquização associado à divisão do trabalho capitalista. Esse critério de hierarquização era um dos traços característicos fundamentais do eurocentrismo e do colonialismo, sendo até hoje um dos fatores fundamentais da desigualdade no mundo.

Freire define da seguinte forma o colonialismo do ser e do poder:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores,

quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvez intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivities em um processo por natureza perverso. (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Ao longo da história, o colonizador tentou sempre prevalecer sobre os invadidos, tanto em seu espaço físico quanto nos seus espaços histórico e cultural, destruindo, através da imposição do padrão hegemônico eurocêntrico, a identidade cultural dos considerados inferiores.

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado. (FREIRE, 2004, p. 14).

Segundo Freire (2004), a invasão cultural dos colonizados é caracterizada como uma violência praticada pelos opressores aos oprimidos, através de um processo de esmagamento da cultura desses oprimidos por esses opressores, o que acaba por prejudicar a efetivação do diálogo intercultural que visa à humanização de todos os seres humanos, já que esse processo invade, domina e destrói a cultura dos oprimidos.

Zygmunt Bauman (2005) afirma que “[...] a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras.

Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem o direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam. (BAUMAN, 2005, p. 44).

Homi Bhabha apresenta a estereotipação, a ambivalência e a mímica como características do discurso colonial e aponta que o objetivo desse discurso é “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111).

Ao longo do processo histórico de colonização, a educação e a cultura nativas, originárias, foram combatidas pelo colonizador de forma violenta e arbitrária, escravizando índios e negros, e impondo os seus costumes, hábitos e religião.

O sistema educacional em si, faz parte de um sistema moderno colonizador, oriundo de um processo histórico de colonização, conforme explica Shiva:

[...] o sistema dominante também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores. (SHIVA, 2003, p. 21).

Com o sistema educacional submetido ao colonialismo, tivemos, ao longo da história, o surgimento e a formação de um desejo de identificação com o opressor entre muitos colonizados. Trata-se de uma obsessão que o leva a um comportamento alienado, por não conseguir aceitar e lidar com a realidade que o cerca. Por essa razão, a história ensina que o colonialismo acabou, mas também demonstra que ele permanece agora com vestes neocoloniais.

O contexto colonial influenciou e sujeitou a sociedade brasileira a se estruturar em um sistema capitalista e patriarcal. Desde o início da colonização, os portugueses exploraram as terras e as riquezas do nosso país, por isso vivemos em um país movido pelo capital e pela divisão de classes, com total controle dos meios de produção por uma pequena minoria.

Ao longo da história, na medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, a diferença entre as classes sociais tornou-se visível e seus interesses, antagônicos e diferentes. O Brasil convive nos últimos anos com o aumento dos lucros e riquezas da classe mais alta do país, enquanto os trabalhadores tiveram os seus ganhos reduzidos. Por isso, dizemos que, assim como no período colonial, a riqueza do país está concentrada nas mãos da elite econômica e que a maioria da população é explorada, sem acesso aos direitos sociais e fundamentais.

2.2 A Interculturalidade e processo de decolonialidade e descolonialidade

O estudo do processo de decolonialidade busca analisar, de forma crítica e transdisciplinar, confrontar as tendências acadêmicas eurocêntricas, buscando o questionamento da geopolítica do conhecimento, que afirmou seus padrões e teorias como verdades absolutas e silenciou os sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento.

Bragato e Colares (2017) enfatizam que os estudos de matriz pós-colonial como descolonial partem da premissa de que a condição de subordinação que afeta determinadas identidades é produzida por meio do discurso colonial.

Para Mignolo (2010, p. 32-33), são as feridas, as histórias de humilhação, as memórias da colonialidade que marcam o ponto de referência para os projetos políticos e epistêmicos decoloniais e para a ética decolonial.

O ano de 2020 vem sendo marcado por imensas manifestações e protestos antirracistas pelo mundo, principalmente nos EUA e no Brasil, em razão de recentes fatos, que deixam claro o aspecto discriminatório e desigual no tratamento dos negros por parte do Estado.

Com a eclosão do movimento antirracista nos EUA e na Europa em 2020, ganhou imensa força o debate sobre descolonizar o presente, através de novos elementos, como o questionamento dos nomes de ruas e praças e derrubada de estátuas, muitas das quais identificadas com um passado colonial e cujas marcas continuam até hoje.

Um exemplo disso ocorre na cidade de Neuchatel, na Suíça e também nos EUA e na Inglaterra:

A Suíça nunca teve escravos africanos. Não tem acesso ao mar e jamais teve colônias. Ainda assim, na pacata Neuchatel, uma estátua chama a atenção por sua placa. Nela, as autoridades apontam que os cidadãos locais agradecem e reconhecem os benefícios deixados por um certo David de Pury. Na placa, Pury é descrito apenas como um homem que teve sua "fortuna adquirida no comércio". A estátua está situada num dos locais mais nobres da cidade, justamente na Praça de Pury.

Pury, de fato, foi um dos principais atores do financiamento do tráfico de escravos entre 1761 e 1786. Filho de uma família que possuía escravos na Carolina do Sul, ele primeiro se especializaria no comércio de diamantes brasileiros. Mas logo passaria a integrar a South Sea Company, empresa com sede em Londres e que, durante sua existência, transportou 65 mil escravos da África para as Américas."

[...] Do norte dos EUA ao estado da Flórida, várias estátuas de Cristóvão Colombo foram vandalizadas desde a semana passada. Nos últimos anos, dezenas de cidades pelos Estados Unidos já substituíram um feriado em outubro dedicado ao navegador por uma homenagem aos indígenas locais.

[...] Protestos em Bristol, na Inglaterra, usaram cordas para derrubar uma estátua de Edward Colston, um comerciante que deve sua fortuna ao tráfico de escravos no final dos anos 1600. A sua estátua estava na cidade desde 1895. São ainda várias ruas e escolas que levam seu nome. Uma petição pede que a estátua seja substituída por uma de Paul Stephenson, um ativista que liderou uma campanha pela igualdade racial em Bristol nos anos 60. O prefeito de Londres, Sadiq Khan, admitiu que estátuas de personalidades imperialistas seriam removidas das ruas, depois do que ocorreu com Colston. Os monumentos, segundo ele, precisam revelar a diversidade da cidade. Imediatamente, a estátua de outro proprietário de escravos, Robert Milligan, foi retirada das ruas. Mas os manifestantes querem mais. Um movimento ganhou forma e passou a ser chamar "Derrubem os

Racistas". O grupo elaborou agora uma lista de mais de 50 estátuas espalhadas pelo Reino Unido e que gostariam que fossem eliminadas. (CHADE, 2020).

O que fica claro com esse movimento mundial é que o racismo não está apenas na falta de oportunidades e na violência policial, por exemplo, mas também marcado na história, geografia e referências de variadas cidades pelo mundo, que continuam a prestar homenagens a opressores.

O pensamento decolonial não busca instaurar uma nova “verdade” em oposição às mentiras, mas busca pensar de outras maneiras, caminhar por outras lógicas, isso significa trocar não só os conteúdos, mas, os “termos da conversa” (as condições epistêmicas e de poder) (MIGNOLO, 2003, p. 106).

Santos e Meneses (2009) chamam de Epistemologia do Sul a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, devido ao capitalismo e aos processos coloniais, foram histórica e sociologicamente colocados na posição apenas de objetos ou matéria-prima dos saberes dominantes.

O círculo decolonial situa-se na dimensão indicativa do pensamento decolonial, que busca romper com o discurso gerador da chamada colonialidade do ser, a fim de redefinir as relações assimétricas de dominação que determinam, entre outras coisas, as posições subalternas de sujeitos e grupos humanos.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas [...] o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX, 1998, p. 48).

A violência é parte fundante da sociedade colonial, estando presente em todas as suas expressões materiais e simbólicas, principalmente através da luta anticolonial, que buscava a superação da lógica colonial através da força material empreendida pelos colonizados proporcionalmente capaz de abalar as forças sociais a ponto de fazer surgir um homem novo:

A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta [...] é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. [...] a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (FANON, 2010, p. 52-3).

A interculturalidade se inscreve neste esforço de reconhecimento e na luta por direitos que, ao longo da história, foram negados, principalmente em razão do processo histórico-cultural de colonialidade.

A interculturalidade é pensada a partir dos grupos historicamente subalternizados e aponta para mudanças radicais que buscam a construção de “uma nova democracia”, “anticolonialista, anticolonialista, anti-imperialista e antissegregacionista”, que garantiria “a máxima e permanente participação dos povos e nacionalidades (indígenas) nas tomadas de decisões” (WALSH, 2007, p. 49). E segue,

O princípio de interculturalidade respeita a diversidade dos povos e nacionalidades indígenas tanto equatorianos como de outros setores sociais. Mas, ao mesmo tempo, demanda a unidade deles nos níveis econômico, social, econômico e político, com o olhar voltado para a transformação das estruturas presentes [...]. (WALSH, 2007, p. 49).

O termo interculturalidade é utilizado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”. (FLEURI, 2005, p. 01).

A interculturalidade tem se tornado com o tempo um tema de muita discussão e relevância no âmbito educacional, estando presente nas políticas públicas e nas reformas constitucionais e educativas, sendo um alicerce importante tanto no âmbito nacional como no âmbito inter/transnacional, principalmente em razão das lutas dos movimentos social-político-ancestrais e suas demandas por direitos, reconhecimento e transformação social e também em razão das discussões em torno do poder, capital e mercado.

Segundo Catherine Walsh (2009), esse processo de discussão em torno da interculturalidade surgiu a partir dos anos 90 com a existência na América Latina de uma nova atenção à diversidade étnico-cultural, uma atenção que parte dos reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

A interculturalidade crítica é um fenômeno que se desenvolve pela luta e resistência contra o racismo e a opressão.

Neste sentido, Walsh afirma que

la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural - las que mantienen la desigualdad -, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (WALSH, 2009, p. 12).

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica pode ser descrita como um projeto político de intervenção na realidade social que considera e revisa aspectos históricos da colonização, recolocando e retomando a história de outra perspectiva e outros referenciais.

Mendes e Silva (2017) afirmam que tanto a interculturalidade crítica quanto a decolonialidade representam atos de protesto e resistência, sendo que protesto aqui se refere à capacidade de perceber, de discernir, por exemplo, fenômenos culturais, epistêmicos e ontológicos de orientação eurocêntrica e que tanto causam indignação, incômodo, enquanto resistência aqui se refere a tomada de decisão lançando-se em buscas de medidas de superação ou combate para que tais mazelas que provocam tanta indignação jamais voltem a acontecer ou, pelo menos, jamais voltem a imperar sem que para isso não haja luta.

O pensamento intercultural, aplicado à educação, refere-se à interação, à interdependência e ao intercâmbio que dominam as relações entre as culturas, na percepção do mundo. A educação atua, nessa perspectiva, como transmissora de valores fundamentais, constitui-se na substância necessária para idealizar projetos executáveis de sociedade, que venham garantir a dignidade e o respeito de que todos necessitam.

2.3 Globalização, educação e diversidade cultural

A globalização é um processo histórico de longa duração que se iniciou com o advento da modernidade. As transformações políticas, sociais, econômicas e culturais promovidas pelo processo de globalização ocorreram de maneira desigual, constituídas a partir de uma concepção ocidental de sociedade que foi exportada para o restante do mundo.

Ao longo da história, as relações de poder foram construídas e constituíram saberes e conhecimentos diferenciados que definiram os dominantes e os dominados em uma determinada sociedade, onde os dominados tiveram seus conhecimentos subalternizados.

A colonialidade e a modernidade andam em conjunto, portanto, uma educação decolonial exige que pensemos a partir dos sujeitos subalternizados pelo processo de

colonialidade, estruturados a partir de um retrato social extremamente elitista ao longo da história.

Segundo Wallerstein (2007, p. 29), “A história do sistema mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo”. Para Huberman (1982), a coluna vertebral dessa expansão foram os seus interesses econômicos.

Ao longo do tempo, a história mostrou que a educação pode servir para manter e reforçar a sociedade burguesa, através de um aperfeiçoamento das relações sociais no capitalismo, sem nenhuma transformação profunda no sistema. Esse pensamento interessa, sobretudo, à burguesia, classe dominante no sistema capitalista, que visa cada vez mais consolidar seu sistema opressor e privilegiado em desfavor das classes médias e populares.

A sociedade brasileira vem enfrentando grandes e irreversíveis transformações a partir do fenômeno da globalização. Bauman (2009) provoca uma reflexão significativa em relação a esse processo de transformação da vida em sociedade, no tocante aos desafios encontrados para caminharmos rumo à construção de um novo capital social, que para ele significa investimento nas relações e nos vínculos.

Para Canclini (2010), as políticas culturais e educacionais também deveriam pensar a heterogeneidade não como um problema, mas sim como base para a pluralidade democrática. Conforme afirma Zoia (2009), a educação, através das escolas e universidade, é pontos fundamentais à participação da comunidade como espaço intercultural.

Estamos cientes de que a escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui, politicamente, na fronteira com o outro, como espaço intercultural, na interação com o entorno regional. Dessa ótica, a escola passa a desempenhar um papel complementar e de grande importância para a revitalização cultural da comunidade (ZOIA, 2009, p. 134).

Com o processo de globalização, aumentam-se os intercâmbios culturais e a ideia de eurocentrismo cultural é grandemente questionada

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

A colonialidade do poder é a continuidade da desigualdade racial dentro da ordem pós-colonial, ao crer que as raças foram produzidas pelo colonialismo, sendo seu traço característico principal. O conceito de raça e o racismo passam a ser a ideia estruturante do atual sistema mundial.

No entanto, como o trabalho do sociólogo peruano Aníbal Quijano demonstrou com a perspectiva da colonialidade do poder, ainda vivemos em um mundo colonial e precisamos romper com as formas estreitas de pensar sobre as relações coloniais a fim de realizar o sonho do século XX, inacabado e incompleto, de descolonização (GROSFOGUEL, 2007, p. 221).

José Marín (2007) afirma que o mundo se constitui em grande complexidade e está impregnado de uma diversidade ecológica e cultural que sobrepuja largamente toda pretensão teórica reducionista de impor “verdades universais”.

Um dos grandes desafios contemporâneos é imaginar e viver em uma sociedade multicultural, capaz de caminhar com igualdade, justiça e diversidade cultural, tolerante diante das pluralidades culturais e sociais, diante de uma sociedade multicultural. Essa é uma questão que deve ser encaminhada pela educação.

Com o desenvolvimento do processo de globalização, os estados-nação se viram obrigados a modificar e transformar suas ações governamentais perante às novas relações sociais e de trabalho instituídas pelos avanços da tecnologia por todo o mundo. Criou-se a necessidade de repensar as práticas políticas em função dos novos atores sociais que surgiram e da complexidade das novas demandas econômico-sociais:

Crucial nestes processos que se desdobram é o incremento de atores globalizantes poderosos: a intensificação da acumulação; novas lutas políticas, sociais e de classe (HARVEY, 2006); e a desnacionalização e a transformação de políticas, capital, subjetividades políticas, espaços urbanos e marcos temporais (SASSEN, 2006). Dito isto, também é importante observar que a globalização também está ocorrendo dentro e além das fronteiras nacionais (ROBERSTON; DALE, 2011, p.348).

Segundo Marín (2007), a sociedade deve encontrar, no intercâmbio e no diálogo intercultural, suas respostas, o que leva à eterna aprendizagem da vida, com modéstia e dignidade, distantes de proposições reducionistas e de soluções simples que não nos conduzem à consideração da complexidade das sociedades em que nos cabe viver.

O campo educacional foi extremamente atingido pela globalização e pelos seus efeitos. A educação se tornou um campo de disputa entre o mercado e os grupos sociais. Dessa maneira, podemos afirmar que nunca se fez tão necessário um processo educacional

intercultural, que busque enfrentar à complexidade da atual realidade social e das relações entre educação e capitalismo.

Neste cenário em que se faz necessária a inserção de um processo educacional intercultural, democrática e universal do ensino superior, a estratégia da utilização das políticas públicas de Ação Afirmativa, implementadas pelo governo brasileiro, a partir da primeira década do século XXI, se mostraram essenciais.

A evolução da sociedade cobrou do Estado uma atuação mais ativa e estrutural no enfrentamento da desigualdade educacional do país, estava mais do que na hora de oportunizar aos jovens que não pertencem à elite dirigente do país os mesmos direitos que foram assegurados às classes privilegiadas, promovendo o seu acesso ao mercado de trabalho a partir do acesso à educação superior. Neste mesmo sentido coaduna Boaventura Santos ao afirmar que:

[...] a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país. O significado político e cultural desse projeto e sua viabilidade dependem da capacidade de uma nação de negociar de forma qualificada, a inserção de suas universidades nos novos contextos de transacionalização (SANTOS, 2013, p. 309).

Com as recentes demandas educacionais de inclusão e diversificação da educação, se faz necessário à luta dos excluídos pela não aceitação do padrão hegemônico eurocêntrico de poder e com a busca pela implementação de currículos interculturais, mediante a formação continuada de professores e de alunos, acostada em práticas geradoras da integração cultural em meio às diferenças de classe, etnia, gênero, sexo e nacionalidade, visando à construção de uma interculturalidade crítica.

3 PANORAMA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM REFLEXO DO CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL

A educação é uma prática social, um processo de identificação e reconhecimento que ocorre nas relações entre os seres humanos, com o desejo de socializá-los culturalmente. A escola é uma instituição social que tem como principal finalidade o ensino e aprendizagem de forma socialmente reconhecida.

Entender como ocorrem os processos educativos na formação de homens e de mulheres ao longo da sua história possibilita conhecer como nos constituímos, o que somos e como agimos em nossa cultura. Segundo Nieta Monte (2000), a escola é um local privilegiado para a circulação das tradições culturais contribuindo para alimentar o carácter não estrutural e dinâmico das diversidades culturais. Nesse sentido, concordamos com Leontiev (2004), quando afirma que o homem incorpora os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores como resultados de um processo sócio-histórico e cultural:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Segundo Leontiev (2004), as aptidões dos seres humanos não são adquiridas biologicamente, mas sim obtidas através da apropriação da cultura produzida pela humanidade ao longo do tempo, ou seja, “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Nesta mesma linha, pode-se afirmar que

[...] o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida (MARX; ENGELS, 2002, p. 21).

A cultura de um povo passa pelas práticas de recriação e de transmissão quando os mais velhos comunicam aos mais novos as suas tradições, rituais, crenças, etc. A transmissão, as trocas, a socialização possibilitam que a cultura e a educação caminhem juntas, tornando a memória viva e ativada por meio de ações e práticas, que são processos educativos.

3.1 Os principais períodos de desenvolvimento da educação no Brasil ao longo da história

A palavra história tem, entre vários outros, dois significados essenciais que, segundo Paulo Ghiraldelli Jr (1990), refere-se tanto aos processos de existência e vida real dos homens no tempo como ao estudo científico, à pesquisa e ao relato estruturado desses processos humanos. Já a história da educação, que é o assunto que trabalharemos especificamente nesse tópico, corresponde às tramas objetivas criadas pelo homem no trabalho, sistemático ou assistemático, de transmissão de vários tipos de conhecimento, valores etc.

Para Ghiraldelli (1990) a história da educação deve ser olhada em seus dois principais âmbitos: o das construções pedagógico-didáticas e o das políticas educacionais. O primeiro, diz respeito às construções pedagógico-didáticas, que se referem aos trabalhos práticos e às teorizações das classes sociais, ou seja, quanto ao fazer pedagógico nas unidades escolares ou unidades educacionais. O segundo, envolve a relação entre Estado, Educação e Sociedade, diz respeito aos projetos educacionais das diversas classes sociais, com destaque para os projetos das classes dominantes e dirigentes que, uma vez controladora do Estado, implementam tais projetos na medida em que ditam as leis e normas educacionais, e negociam tais normas e leis com as classes não dominantes.

Inicialmente, para abordarmos uma linha do tempo da organização da educação no Brasil, precisamos lembrar que, antes mesmo da ocupação pelos colonizadores portugueses, o território brasileiro já era habitado por povos indígenas, os quais tinham suas próprias formas de organização social e vivências de processos educativos nas suas aldeias, por meio de tradições, códigos de linguagens, danças e rituais religiosos.

O estágio de maior desenvolvimento da educação no Brasil abrange períodos que vão da Primeira República até a Nova República, tanto em relação a sua expansão, quanto em relação ao seu modelo formal, que respondeu sempre a injunções de ordem econômica, social e política.

3.1.1 A educação na Primeira República (1888-1930)

Na Primeira República (1889-1930), tivemos a evolução das ideais pedagógicas que podem ser representadas pela combinação de dois grandes movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país, um chamado “entusiasmo pela educação” e o outro chamado “otimismo pedagógico”.

Segundo Paulo Ghiraldelli Jr. (1990), o entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, o qual prezava pela ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desalfabetizar o povo. O otimismo pedagógico teve como ênfase os aspectos qualitativos da problemática educacional, insistindo na otimização do ensino, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

O autor descreve que o entusiasmo se manifestou nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, mas somente nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores resultados. O otimismo é típico de meados dos anos 20 e alcançou seu auge já na Segunda República (anos 30).

Outro grande marco da Primeira República é a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo e também a descentralização do ensino, através de uma dualidade de sistemas, essa Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e delegava aos Estados a competência necessária para prover e legislar sobre educação primária.

Durante esse período, tivemos três correntes pedagógicas distintas que formaram o quadro das lutas político-pedagógicas da Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária, todas associadas a três setores sociais e tiveram que enfrentar preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuítica (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 19-20).

A Pedagogia Tradicional relacionava-se às aspirações dos intelectuais associados às oligarquias dirigentes e à Igreja. Já a Pedagogia Nova emergiu nos movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. Por fim, a Pedagogia Libertária, vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário anarco-sindicalista.

Nas décadas de 1920 e 1930 caracterizou-se por um momento de muitas reformas. A falta de escolas primárias e secundárias e um número grande de estudantes sem o direito à educação pública tornaram-se visíveis. Nesses anos, espalharam-se por todo o país as escolas

normais para formar professores, os liceus, os seminários e colégios que ofereciam o ensino secundário. Os estados continuaram a organizar a sua rede de ensino composta de jardins da infância, escolas primárias e grupos escolares.

A expansão do ensino nesse período, apesar de grande, foi insatisfatória, tanto em seu aspecto estrutural, quanto em seu aspecto quantitativo. O que demonstrou uma clara inadequação entre o sistema educacional, de um lado, e a expansão econômica e as mudanças socioculturais da época de outro .

A revolução de 1930 acabou por representar a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, causando por consequência o aparecimento de novas exigências educacionais no país. Assevera Otaíza Romaneli (1978) que a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional, o que resultou em uma expansão da demanda escolar só nas zonas onde se intensificaram as relações de produção, o que resultou numa das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro.

Segundo Romaneli (1978) a contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação gerando dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização.

3.1.2 O sistema educacional brasileiro após 1930

Entre 1930 e 1937, o país viveu um período de grande radicalização política, em razão da ebulição ideológica de projetos distintos para a sociedade brasileira. A política econômica de Getúlio Vargas indicava mudanças partidárias, sociais e trabalhistas.

Segundo Romanelli (1978) a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, causado pela Revolução de 1930, determinou o aparecimento de novas exigências educacionais. Em 1930 houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos, centralizando os dispositivos legais, organizacionais e institucionais do país. Assim, toda legislação educacional tornou-se nacional.

A educação pública era insuficiente em todo país. Utilizada como mecanismo de formação das elites dirigentes e de preparação para o trabalho, conduzia a um sistema dual de ensino: a escola que formava para o trabalho, que era utilitária e pragmática, e a escola clássica, que era determinada a formar os dirigentes e os burocratas para o trabalho da condução e administração do próprio Estado.

O Estado Novo, Na Carta Magna de 1937, desincumbiu-se da educação pública, assumindo apenas um papel subsidiário, desobrigando o Estado de manter e expandir o ensino público.

O artigo 130 da Constituição de 1937 não deu importância para a utilização dos recursos públicos provindos dos impostos para a democratização da educação para a população.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

Fica claro pelo dispositivo legal acima indicado que a Carta Magna de 1937 tinha como intenção que os mais ricos financiassem diretamente a educação dos mais pobres, institucionalizando, assim, a escola pública paga e o caixa escolar obrigatório.

Durante o Estado Novo tivemos as leis orgânicas do ensino, que se constituíram numa série de decretos-leis expedidos entre 1942 e 1943. Essas leis orgânicas foram chamadas de Reforma Capanema, e se substanciaram em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, comercial, industrial, normal e agrícola.

A Constituição de 1946 trouxe consigo novas lutas ideológicas em torno das diretrizes e bases da educação nacional, através de um espírito liberal e democrático de seus enunciados, estabelecendo entre outras coisas, a competência da União para legislar sobre a estrutura da educação nacional, consagrando no artigo 168 os princípios a serem seguidos pela legislação nacional.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1946).

Segundo Romaneli (1978, p. 171), a partir de 1948 vivemos o reinício das lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional, em razão das polêmicas suscitadas pelo projeto das Diretrizes e Bases apresentado para análise na Câmara Federal.

3.1.3 A educação brasileira e o golpe militar

O golpe militar de 1964 trouxe grandes reflexos na educação e na vida dos trabalhadores no Brasil. Foram anos difíceis, com a educação sendo utilizada como instrumento de controle moral, com a negação da cidadania e dos direitos sociais e políticos, houve a restrição da liberdade de expressão das pessoas e a censura nas escolas, universidades e no meio artístico.

A partir de 1964, os militares passaram a governar o país e impuseram uma ditadura que ficou marcada pela repressão, censura, tortura, sumiço e mortes das pessoas que buscaram lutar e enfrentar o governo golpista da época. Muitos intelectuais, professores, músicos, atores e políticos foram exilados no exterior.

Durante o período da ditadura militar, houve uma grande perseguição e punição aos estudantes indesejáveis ao regime militar, que se deu por meio do Decreto nº 477/69, além da demissão de professores contrários ao regime. O regime fazia um controle moral através da introdução de disciplinas como educação moral e cívica, organização social e política brasileira e estudos de problemas brasileiros.

Ghiraldelli Jr. (1990) assevera que a ditadura militar deixou como resultado, segundo estatísticas de 1983, mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes. Os dados comparativos ressaltam as tendências à privatização do ensino, incentivadas pelo regime militar.

3.1.4 Redemocratização - Governos Sarney, Collor e FHC e a consolidação da desigualdade educacional no Brasil

Após mais de vinte anos de Ditadura Militar, se inicia uma Nova República (1985), na qual o colégio eleitoral elegeu o presidente da República, Tancredo de Almeida Neves, que não pôde tomar posse em razão de seu falecimento no dia 21 de abril de 1985. Assumiu o vice-presidente, José Sarney (AZEVEDO, 2015).

Entre os anos de 1985 a 1990, o país viveu anos de imensa incerteza, de alta inflação, perdas salariais, greves dos trabalhadores, desemprego e vários planos econômicos: Plano Cruzado (março/1986), Plano Cruzado II (novembro/1986), Plano Bresser (abril/1987), Plano Verão (janeiro/1989) e Plano Collor (março/1990), que modificaram a vida dos brasileiros, causando uma grande instabilidade econômica, principalmente em razão dos resultados econômicos recebidos do Regime Militar.

Com tamanha instabilidade econômica e social, o país virou palco das lutas dos trabalhadores e das manifestações populares da sociedade civil, em defesa da garantia do direito de todos brasileiros.

A partir de 1994, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma busca constante pela privatização e inclusão do capital e da modernização na educação superior estruturada em princípios de eficácia e racionalidade administrativa e eficiência

No governo de FHC, ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuía as funções do Estado como provedor dos serviços (FERREIRA, 2012, p. 457).

As políticas desenvolvidas durante esse período foram realizadas visando minimizar despesas e maximizar lucros. Um governo que ficou marcado por sua perspectiva neoliberal, que defendia a necessidade de um estado forte e eficaz, que funcionava como uma empresa, buscando máxima eficiência e eficácia dentro de uma concepção de mercado, com vistas a atender as demandas do capital privado.

Segundo Ferreira (2012) as políticas educacionais do governo FHC para a educação superior demonstraram a preponderância do papel econômico no ensino superior, com a procura pela privatização desse nível de ensino durante esse período, visando a preparação do país para a abertura econômica e inserção no processo de globalização.

De acordo com esses aspectos, a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) levou à criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e delegou maiores responsabilidades ao setor privado, no que tange a expansão do ensino superior.

Um exemplo da busca por inserir de forma mais ampla a iniciativa privada no ensino superior, foi edição da Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES)², o qual, possibilitou de maneira indireta, a destinação de verbas públicas para instituições privadas de ensino.

² O FIES sucedeu o CREDUC, de acordo com o Ministério da Educação (MEC, 1997), o Programa e Crédito Educativo (PCE) foi criado por iniciativa da Presidência da República, em 23 de agosto de 1975. Foi implantado,

Com essa visão, o Estado passou a ter um papel de regulador e incentivador dos processos de privação e de parcerias público-privadas, tentando de uma forma indireta fugir da responsabilidade de manter o ensino público.

Durante esse período as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando de forma expressiva os referenciais da sua finalidade e relevância social (FERREIRA, 2012, p. 461).

Neste período realizou-se uma intervenção mercantilista consentida pelas autoridades educacionais brasileiras, no contexto da universalização do capitalismo, que se constituía no ponto central de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral, e em particular, da esfera educacional em seu nível superior. Essa intervenção se dá em face da universalização do capitalismo (SILVA JUNIOR, 2002).

3.1.5 A educação nos Governos Lula e Dilma - a esquerda no poder

Os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) ficaram publicamente caracterizados na área da educação pelas diversas intervenções governamentais no ensino superior com o objetivo de ampliar a oferta de vagas nas universidades e promover a equidade de direitos. Essas intervenções estatais visaram à expansão universitária com a criação de novas instituições de ensino superior no Brasil e contribuíram para garantir o acesso de povos historicamente excluídos do processo educacional superior. (CONTEE, 2020).

Por meio dessas políticas intervencionistas, os pretos, pardos, quilombolas, indígenas e jovens oriundos das camadas populares, conseguiram ter um maior acesso ao ensino superior, contrariando e enfrentando as lógicas de exclusão até então impostas.

As programas de acesso ao ensino superior implantados durante o período, se deram sob a gestão do ex-ministro da Educação (2005-2011), Fernando Haddad, que criou por exemplo, o ProUni e um projeto de expansão de universidades federais.

no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as Instituições de Ensino Superior do país, reconhecidas ou autorizadas. Na primeira fase, funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil S.A. e bancos comerciais. Em 1983, teve alterada sua forma de custeio, passando os recursos a serem promovidos pelo orçamento do Ministério da Educação e pelas loterias, tendo a Caixa Econômica Federal como único Agente Financeiro. O Programa foi institucionalizado por meio da lei 8.436, de 25 de junho de 1992 e passou a ser denominado de “Programa Crédito Educativo para estudantes carentes” (CREDUC). Posteriormente, a lei 8.436/92 foi alterada pela lei nº 9.288, de julho de 1996. O CREDUC foi extinto em 1997 e substituído em 1999 pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (REIS, 2015).

Como principais programas executados durante os governos Lula e Dilma, pode-se citar:

I) **Programa Universidade para Todos - ProUni:** programa que concede bolsas de estudos a alunos de baixa renda ou egressos do sistema público em instituições privadas de ensino no país. (BRASIL, 2005).

II) **Plano Nacional de Educação - PNE:** é resultado de uma Conferência Nacional da Educação em 2009, quando Fernando Haddad era Ministro de Lula no Ministério da Educação, e foi aprovado enquanto Lei na gestão de Dilma Rousseff em 2014, com validade até 2024. O PNE 2014-2024 é composto de metas a serem cumpridas pelo poder público, representados pelas entidades da federação (BRASIL, 2014).

III) **Piso salarial:** Durante seu segundo mandato do ex-presidente Lula, especificamente em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu pela primeira vez na história do país o Piso Salarial Nacional para professores de escolas públicas da educação básica. O piso nacional dos profissionais do magistério público é o valor mínimo que devem receber os professores em início de carreira e passou a valer para todo o país. (BRASIL, 2008).

IV) **Fortalecimento do Programa de Financiamento Estudantil - FIES:** O Fies passou a ter um novo formato em 2010, no qual foram reduzidos os juros do financiamento para 3,4% ao ano e o prazo de carência foi estendido para 18 (dezoito) meses, contados a partir da conclusão do curso. (BRASIL, 2010a).

V) **Universidades Federais:** As universidades públicas e institutos federais, antes basicamente centralizados nas capitais dos estados, foram levados para todo o interior do país. Foram criadas 18 (dezoito) novas universidades federais e 173 (cento e setenta e três) campus universitários, praticamente duplicando o número de alunos entre 2003 a 2014: de 505 mil para 932 mil. Foram implantados mais de 360 (trezentos e sessenta) institutos federais por todo o país. (RBA, 2018).

VI) **Expansão das escolas técnicas:** Entre 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 (quinhentas) novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 (seiscentos e quarenta e quatro) campi em funcionamento, sendo que nos 93 (noventa e três) anos anteriores (entre 1909 a 2002), foram construídas apenas 140 (cento e quarenta) escolas técnicas no país. (BRASIL, 2010b)

3.1.6 Governos Temer e Bolsonaro

A partir do governo Temer, diante da crise econômica, realizou-se um forte contingenciamento de recursos voltados à área da educação, e buscou-se mudanças visando a desestruturação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Informação.

Foi aprovada pelo Congresso Nacional a PEC do teto de gastos (BRASIL, 2018), que limitou em 20 (vinte) anos os gastos públicos, o que impede investimentos públicos e prejudica principalmente os mais pobres, ao diminuir recursos primordiais para áreas como saúde e educação.

Na área da educação, vivemos um período de cortes, tendo o Brasil em quatro anos reduzido investimentos em educação em 56% (cinquenta e seis por cento). Entre 2014 e 2018, sofreram uma redução de R\$ 11,3 bilhões para R\$ 4,9 bilhões, conforme reportagem realizada pela UOL, com base nos dados divulgados pelo SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal). (MAZIEIRO, 2019)

Despesa com níveis de ensino:

- Ensino Superior:

2014 - R\$ 39,2 bilhões

2018 - R\$ 33,4 bilhões

Queda de: 15% (quinze por cento)

- Educação Básica:

2014 - R\$ 36,2 bilhões

2018 - R\$ 29,3 bilhões

Queda de: 19% (dezenove por cento)

- Ensino Profissional:

2014 - R\$ 16,4 bilhões

2018 - R\$ 11,9 bilhões

Queda de: 27% (vinte e sete por cento)

Fonte: Portal UOL, com base nos dados fornecidos pelo SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal). Despesas primárias pagas no exercício, inclusive restos a pagar; valores corrigidos pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), 2019.

Nesse período, voltamos a vivenciar um Estado governado por quem não olha para o futuro do país, que não busca a redução das desigualdades, com justiça social, já que a base do progresso de um país está na ciência e na tecnologia, que são os pilares da educação.

Houve ascensão social das classes historicamente excluídas nos governos anteriores. Podemos citar, por exemplo, o caso das domésticas, que passaram a ter a FGTS (Cf. NOGUEIRA, 2015), os filhos de muitas entraram nas universidades (Cf. MARTINS, 2019) até em cursos como medicina (Cf. DUNDER, 2020), e essas possibilidades de que negros pudessem transitar, em maior quantidade, para outra classe social (COSTA, BRUGGER e MARTINO, 2016), inquietou muito as estruturas do racismo no país, pelo fato de a diferença de classe social no Brasil se estruturar primordialmente na raça.

Uma minoria que controla os meios de comunicação e a produção econômica conseguiu e consegue persuadir, influenciar e controlar uma grande parte da população a lutar pelos seus interesses pessoais e econômicos. Um país que sonhava com sua emancipação política, crescimento econômico e social, convive novamente com o descrédito das instituições e com o pesadelo da volta do autoritarismo.

Existe atualmente uma polarização política e de classes sem precedentes. Nunca foi tão importante acompanhar e se direcionar dentro do cenário político e social do país, com vista a refletir sobre o passado para entender e enfrentar diretamente o fantasma do autoritarismo e da perseguição à Educação no país.

Vivemos em um país que se estrutura e fundamenta em torno de um sistema falido, uma democracia frágil e uma sociedade destruída, incapaz de se interligar consigo mesma. Percebe-se a necessidade de uma reforma muito mais ampla do que a eleição de um ou outro candidato, é necessário enfrentar o caos iminente, acabar com a descrença da noção de coletividade e confrontar com a "história do passado presente".

Atualmente, o Brasil convive com uma sociedade irreconhecível, na qual uma grande parte das pessoas realizam manifestações defendendo a volta da ditadura militar, apoiando torturadores e vangloriando os milhares de torturados durante o regime militar (TURTELLI e TOMAZELLI, 2020). É a mesma sociedade que vê o Presidente da República (BENITES e JIMÉNES, 2020) e seus ministros (GRAGNANI, 2020) falarem em golpe de estado, em fechar Congresso e o STF, prender opositores, formar grupos de milícia armada, destruir a Amazônia e os povos indígenas.

Tais fatos levaram o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Celso de Melo, a comparar a situação política atual do Brasil à da Alemanha nazista, criticando a intervenção militar defendida por apoiadores do atual presidente, fazendo uma comparação direta com a República de Weimar (1933):

“É preciso resistir à destruição da ordem democrática, para evitar o que ocorreu na República de Weimar, quando Hitler, após eleito por voto popular (...) não hesitou em romper e em nulificar a progressista, democrática e inovadora Constituição de Weimar”. (G1, 2020).

Durante este governo, vivencia-se a defesa pública da prisão de ministros do Supremo Tribunal Federal, por parte dos ministros do governo, em razão da discordância quanto posições e decisões jurídicas destes, como por exemplo o fato ocorrido com a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves e o Ministro da educação da época, Abraham Weintraub (GRAGNANI, 2020).

O atual governo atua com base em uma posição ideológica que trabalha com a execução de uma política negacionista e revisionista contra a população negra no Brasil. Negacionista porque o governo insiste em afirmar que existe uma democracia racial no país, que segundo o próprio vice-presidente Hamilton Mourão (ASANO e BELCHIOR, 2020), a formação da sociedade brasileira “não nos legou o ódio racial”. E revisionista quando o Presidente da República Jair Bolsonaro imputa aos africanos a responsabilidade pela escravidão (GONÇALVES, 2018).

Um dos exemplos disso é conduta de Sérgio Camargo como presidente da Fundação Cultural Palmares, que se referiu ao movimento negro como “escória maldita” que abriga “vagabundos”, chegando ao ponto de ofender Zumbi dos Palmares, considerado um líder e símbolo da resistência à escravidão durante o império (ROSA e LINDNER, 2020). Essa situação levou diversas lideranças políticas e movimentos sociais a pedirem a exoneração de Camargo (UOL, 2020).

Além disso, o governo brasileiro vem tomando posições no cenário nacional e internacional que lhes vem causando isolamento político do restante do mundo. Centro de denúncias por discriminação e violência policial no Conselho de Direitos Humanos da ONU, o Brasil defende forças de segurança enquanto desmonta ações afirmativas.

Em 18 de junho de 2020, durante a reunião de emergência do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), várias entidades do Movimento Negro brasileiro pediram a palavra no encontro para denunciar o governo Bolsonaro e suas tentativas de “passar o pano” para a violência policial no país (CHADE, 2020).

Outro fato importante e que demonstra a desestruturação das políticas afirmativas durante o atual governo, é revogação no dia 18 de junho de 2020, pelo ex-ministro da educação do governo Bolsonaro³, Abraham Weintraub, por meio de portaria publicada no Diário Oficial da União, de uma medida (portaria nº 13 de 2016) que incentivava a adoção de

³ Gazeta do Povo. “Weintraub revoga portaria que incentivava cotas na pós-graduação”. Gazeta do Povo, 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/república/breves/weintraub-revoga-portaria-que-incentivava-cotas-na-pos-graduacao/>. Acesso em 20 de junho de 2020.

cotas para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação, que havia sido criada em maio de 2016, durante o governo da ex-presidente Dilma Rousseff.

A portaria revogada determinava que instituições federais de ensino apresentassem propostas para a inclusão de cotas nos cursos de mestrado e doutorado e definia que a Capes, fizesse um censo de alunos para o acompanhamento da evolução das cotas. A revogação da portaria foi o último ato administrativo de Weintraub como ministro.

Após a revogação da portaria, várias entidades acionaram o poder judiciário para questionar o ato, o que acarretou na interferência do ministro do STF (Supremo Tribunal Federal) Gilmar Mendes⁴ a determinar que em um prazo de 48 horas o advogado-geral da União se manifestasse a respeito do tema. Tal medida, levou o Ministério da Educação (MEC)⁵ a tornar sem efeito a portaria de revogação assinada pelo ex-ministro.

Bolsonaro deixou participantes do G-20 "em choque" ao reclamar de protestos contra o racismo (CHADE, 2020), em razão do ocorrido no dia 19 de novembro de 2020, véspera do Dia da Consciência Negra (20/11), quando um homem negro foi espancado e morto por dois homens brancos no Supermercado Carrefour na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (DIOGO, 2020), o que levou milhares de pessoas a se manifestarem contra o racismo no país.

Segundo Madeiro (2020), com dados disponíveis do DataSUS, as mortes de pessoas negras causadas por violência física cresceram 59% (cinquenta e nove por cento) no Brasil em oito anos, uma incidência 45 (quarenta e cinco) vezes maior que a taxa medida em relação a pessoas brancas no mesmo período.

Para Silvio Almeida (2020), resta claro que o governo atual está baseado em um "projeto de destruição do Brasil" e que a negação do racismo por parte deste governo, principalmente no momento histórico em que vivemos, é um "reforço de posições racistas".

3.2 Educação brasileira e as ações afirmativas: desigualdade e discriminação frente ao princípio fundamental e constitucional da igualdade

⁴ UOL, São Paulo. Gilmar Mendes dá 48h para AGU explicar revogação de cotas na pós-graduação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/22/gilmar-mendes-da-48h-para-agu-explicar-revogacao-de-cotas-na-pos-graduacao.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

⁵ G1. MEC revoga portaria que acabava com incentivo a cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/23/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-incentivo-a-cotas-para-negros-indigenas-e-pessoas-com-deficiencia-na-pos-graduacao.ghtml>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

A concepção social fundada na existência de diferentes raças, cada uma com suas características peculiares e pré-definidas fez vítimas em todo o mundo, através de um processo de discriminação que tem suas raízes no processo de socialização de cada indivíduo, no qual se criou uma crença social sobre a superioridade de algumas raças sobre as outras, originando com isso uma sociedade preconceituosa e discriminatória.

Para Bauman (1999, p. 76), as desigualdades existentes nas sociedades modernas são reguladas pelo mercado capitalista, o que acentua as diferenças já existentes e agrava a condição dos mais fragilizados, servindo apenas como meios de manutenção da ordem para a proliferação e expansão do capital transnacional.

Boaventura de Souza Santos (2010) esclarece que no processo de formação social no desenvolvimento capitalista, a exclusão e a desigualdade estão sempre presentes, pois são essenciais para a existência desse sistema:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 2010, p. 280).

Vivemos em um país desigual, injusto e perverso com a classe pobre, com os negros, indígenas e mulheres, um país controlado pela elite econômica e cultural, que passa por cima de tudo e de todos para ver seus interesses econômicos correspondidos frente aos interesses de toda uma nação. A consolidação da evolução da desigualdade e da exclusão se dá através de um processo político que se afirma através de um método complexo de gestão social que absolutiza, nega e ignora as diferenças existentes.

Para Petrônio Domingues (2004), “a discriminação racial foi uma prática comum no Brasil desde a colônia, perpassando pelo Império e atingindo a República”, tendo ultrapassado o discurso e se inserido nas políticas públicas implementadas pelo Estado, em forma de lei.

Segundo Leontiev (2004), existe uma relação lógica entre riquezas materiais e cultura intelectual, em razão de que a concentração massiva das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos.

Uma análise pontual do contexto político e econômico deixa claro que a democracia só funciona quando os ricos se sentem ameaçados; caso contrário a oligarquia toma o poder.

O acesso privilegiado de determinadas classes à Educação sempre foi algo enraizado na história desse país, e que só poderá ser derrubado com luta, suor e sangue, assim como todos os direitos que foram conquistados ao longo da história dessa nação.

Leontiev bem define a estreita relação entre o progresso histórico e o progresso da educação:

Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

Quanto mais a humanidade progride, mais valiosa é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel especial e específico da educação e mais completa e complexa é a sua tarefa perante a sociedade.

A discriminação no Brasil está historicamente ligada às desigualdades raciais e de gênero, principalmente no que se refere aos traços físicos dos indivíduos (cor da pele, textura do cabelo, etc.), aos quais são atribuídos valores negativos, em especial a população negra, no que diz respeito ao ambiente universitário, que sempre foi local de concentração e reprodução das elites brasileiras compostas por maioria branca.

De acordo com Aníbal Quijano (2005), a dominação é o requisito da exploração sendo a raça o mais eficaz instrumento de dominação, que, associado à exploração, serve como um classificador do poder capitalista no mundo.

Na concepção de Guimarães (2008), o racismo pode ser visto de duas formas: a) como a existência de raças distintas; b) como a superioridade de uma raça sobre outra. Da segunda forma, surgem ainda mais dois tipos: a) doutrina que prega a superioridade de uma raça sobre as outras; b) um conjunto de atitudes discriminatórias baseadas na crença em uma ideia informal e sem fundamentos lógicos.

Dessa classificação surgem outras duas formas de racismo: o *preconceito*, ou seja, propósitos e disposições anteriores a respeito de determinado grupo étnico; e a *discriminação*, ou seja, efetivos comportamentos e ações concretas dirigidas aqueles grupos, que pode acabar levando a desigualdades raciais e mesmo à segregação (GUIMARÃES, 2008).

Na visão de Mignolo (2007, p. 40-41), a justificação da apropriação da terra e da exploração da mão de obra no processo de invenção da América exigiu a construção ideológica do “racismo”, a partir do que os europeus construíram a sua identidade e também ocuparam os lugares superiores na hierarquia racial.

Entre as classes sociais excluídas, estão os negros, que, ao longo da história, sofreram um processo de subalternidade no Brasil, o que torna ainda mais difíceis os esforços

de discriminação positiva, pois o discurso da igualdade de tratamento afirma a igualdade de oportunidades, ou seja, equivale a dizer que a desvantagem social do negro decorre dele mesmo (GUIMARÃES, 2008).

Segundo Fernandes (1965), o regime escravista e o movimento abolicionista não prepararam os escravos libertos para agir como trabalhadores livres, não os tinham a consciência coletiva do que realmente aspiravam. Assim, saindo de uma *situação de castas* para uma *situação de classes*, formaram, nessa nova condição, o mesmo polo heteronômico e alienado do qual faziam parte no antigo regime escravista.

Baez (2017, p. 1-2) questiona o fato de um país formado pela miscigenação de tantas culturas, religiões e raças, signatário de tantos tratados sobre igualdade e com uma Constituição tão contundente na proibição de discriminação, ser destaque justamente por possuir uma população com práticas preconceituosas, conforme exemplifica abaixo:

Exemplos não faltam. Negros são 54% da população, mas sua participação no grupo dos 10% mais pobres do país é muito maior, chegando a 75%. No ambiente escolar 96,5% dos alunos têm preconceito com relação a portadores de necessidades especiais, 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5% de gênero, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial⁶.

Temos em nosso país uma história de lutas travadas pelos pobres e negros na busca de igualdade no acesso a bens e serviços, ofertados por uma sociedade discriminadora e desigual. Sendo plenamente visível o abismo que há entre a classe pobre e negra em relação à rica e de brancos, principalmente em relação às oportunidades de educação, trabalho e no aperfeiçoamento da qualidade de vida como um todo.

A constituição das desigualdades sociais e raciais existentes em nosso país tem em sua sustentação, relação íntima com a estruturação da sociedade em classes. Com o advento de um Estado e de uma sociedade neoliberal, o preconceito social e racial ganhou força, mantendo assim as classes que já eram discriminadas, ainda mais fora dos ambientes de conhecimento.

A cultura é identificada e considerada como sendo uma construção social, que resulta da interação das tradições com as quais se vive em um determinado momento, não sendo de forma alguma admitido que nenhum tipo de ideologia política ou econômica

⁶ Os dados aqui presentes referem-se a estudos distintos. Ao referir-se à desigualdade racial, Baez dialoga com João Pedro Caleiro, a partir do texto “O tamanho da desigualdade racial no Brasil em um gráfico”. No tocante a ações discriminatórias, o autor baseia-se em referenciais do “Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar”, relatório do MEC, organizado por e José Afonso Mazzon Brown.

justifique qualquer tipo de exploração ou discriminação étnica, religiosa ou de gênero, que acarreta a uma ofensa direta as conquistas culturais de nossos diversos povos.

O preconceito e exclusão social geram violência, a fome, a miséria e desigualdade social. Os bolsões de problema que encobrem os centros urbanos poderiam ser minimizados, se lá naqueles lugares as ações afirmativas acontecessem como deveriam. Dalmo de Abreu Dallari (2005) adverte que a ideia de democracia, nos dias atuais, exige a superação de uma concepção mecânica, estratificada, da igualdade, a qual, no passado, era definida apenas como um direito, sem que se cogitasse, contudo, em convertê-lo numa possibilidade.

Uma sociedade que deveria viver em situação de equilíbrio, não vive, em razão de um preconceito negativo, que limita e torna vulnerável determinados grupos em relação aos demais. É de fundamental importância a promoção de melhoria na representação desses grupos que são considerados minorias, não só para cada um desses indivíduos, mas para a sociedade no geral.

Bandeira de Melo (2003) afirma que, via de regra, não é no critério escolhido como fato de discriminação que se deve buscar algum desacato ao princípio da igualdade. Qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações pode ser escolhido pela lei como fator de discriminação, sem que nenhuma mácula se inflja ao princípio isonômico.

As diferenças deveriam ser utilizadas como algo que potencializa e possibilita o desenvolvimento mais harmônico e solidário da igualdade e não o inverso. Portanto, a igualdade deveria ser construída na diversidade e na complementaridade das culturas existentes.

Na diversidade residem as possibilidades do progresso da humanidade – uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes, e porque através da diversidade torna-se possível a compreensão das culturas – na medida que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura o seu sentido verdadeiro (ROWLAND, 1987, p. 8-9).

A compreensão dessas diferenças poderia ser alcançada através de ações estruturadas no interculturalismo crítico à guerra imposta pela colonialidade e o colonialismo.

Com relação aos povos indígenas, Alceu Zoia (2009), afirma que foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que os direitos dos povos indígenas começaram a ser reconhecidos e a política integracionista de homogeneização cultural e étnica começou a ser superada. A Carta Magna de 1988 foi o marco para o estabelecimento de um novo paradigma, baseado na possibilidade de pluralismo entre os povos, estabelecendo direitos fundamentais no que tange a sua vida social, cultural e educacional.

Silva (2000) assim dispõe sobre o tema:

[...] a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar – no texto da lei – a perspectiva integracionista, reconhecendo a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las (SILVA, 2000, p.65).

Para analisar o processo cultural e histórico de desigualdade no Brasil, é essencial compreender a discriminação existente no país em razão da raça, que ocorre até os dias atuais, mesmo depois de 132 anos do fim da escravidão no país (Lei Áurea, promulgada pela princesa imperial regente Isabel em 1888). Isso coloca em debate, se as políticas públicas raciais existentes no Brasil, são suficientes para universalizar e democratizar o acesso no país.

A Lei Áurea (Lei nº 3.353/1888), aprovada em 13 de maio de 1888, não conseguiu de fato mexer com as estruturas de poder e com os privilégios da elite do Brasil, que permaneceram com o capital político e financeiro do país.

Segundo a historiadora e escritora Larissa Moreira (2020), nem mesmo a Constituição de 1988, que criminalizou o racismo, assegurou o direito de posse de terra às comunidades quilombolas e deu origem à Fundação Cultural Palmares, trouxe a reparação necessária para os herdeiros de quem enfrentou os grilhões do sistema escravista. Ainda hoje, comenta que a população negra amarga com a ausência ou a incompletude de políticas públicas que promovam o bem-estar social.

Patinamos nas políticas públicas de igualdade racial porque não há interesse de um Estado, construído e mantido pela mão de obra negra, em alterar esse quadro. Não dá para se manter sobre as mesmas estruturas e esperar que elas se transformem. Políticas públicas e reparações encontrarão sempre, na contramão, um movimento conservador para lhes barrar (MOREIRA, 2020, s/p).

A pesquisa divulgada em 2014 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) traz que o segundo maior contingente populacional afrodescendente do mundo (45% da população) está no Brasil, ficando atrás somente da Nigéria. Acrescentando-se à população negra aos pardos, alcança-se 54%. Contudo, eles representam apenas 17,4% da parcela mais rica do país e 76% dos mais pobres⁷.

Vivemos em uma sociedade em que muitas pessoas ao longo do tempo tentam apagar suas origens não brancas, talvez pela necessidade de se alinhar a uma branquitude, que tem como uma de suas principais características a incapacidade de identificar e perceber o seu

⁷ Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros representam apenas 17,4% do total da parcela mais rica do país. Mais de 79% são de pessoas brancas. Em 2004, havia 12,4% de negros e 85,7% de brancos nesse grupo, que é formado por pessoas que moram em domicílios cuja renda média é de R\$ 11,6 mil por habitante. (IBGE, 2015).

lugar de privilégio, uma branquitude que naturaliza o lugar de poder do homem branco e torna a supremacia branca como sendo uma norma para a sociedade.

Muitos grupos de extrema-direita, por falta de conhecimento a respeito do racismo e do que ele significa, costumam propagar constantemente frases e ideias que destilam ódio e preconceito, por meio de uma profunda ignorância e irresponsabilidade.

Não há por parte da sociedade uma demonstração de consciência diante do negacionismo e das barbaridades que estão acontecendo no Brasil e no mundo através de uma onda de extremismo e violência. Neste momento, dificilmente encontramos ideias ou posições amparadas em um pensamento crítico, vindo a partir de um estudo por meio de historiadores, sociólogos, antropólogos, de várias áreas que discutem as formas e as consequências do racismo na sociedade, invés de se amparar em notícias falsas e em posições criadas em cima de achismos e suposições.

Muitas pessoas brancas não conseguem (ou não querem) enxergar o racismo estrutural existente no Brasil, não conseguem enxergar que isso está no alicerce que deixa essa sociedade em pé. Não há fim possível para o racismo sem uma transformação drástica desta sociedade. Almeida (2019, p. 33) define que o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”.

Infelizmente, o racismo existe no Brasil e no mundo, e muitas pessoas ainda são incapazes de enxergar uma realidade que grita alto com todos os pulmões. Devemos compreender que o racismo é um dado estrutural, que atua na política, na economia e na subjetividade.

Segundo David Roediger (2004) a questão da raça não é um problema dos negros, mas, sim, dos brancos. De modo que, para manter o *status* e superioridade de uma população perante a outra é preciso analisar, classificar e diferenciar.

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na sua situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. Freud identifica a expressão amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem (BENTO, 2002, p.30).

O racismo é extremamente violento e está no nosso dia a dia, o problema é estrutural, não é pontual, e traz nitidamente uma ideia de inferioridade em relação à posição étnica e racial das pessoas, só podendo ser combatido através de diálogos, questionamentos e fortalecimento da autoestima de pessoas negras em relação à cor da pele.

Apple (2001) afirma que: Raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas “não brancas”. As pessoas brancas são posicionadas no centro, como a norma humana, não são vistas e nem nomeadas, já os “outros” são racializados.

A partir de disso, Silvio Almeida afirma que:

[...] uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Apple (2001) defende que não se pode ser cego para as relações de cor existentes na sociedade. Faz-se necessário repensar e questionar o papel da população branca e seu esvaziamento de conteúdo racial nas relações sociais estabelecidas na contemporaneidade, como forma de avançar nos estudos sobre desigualdade racial no país.

A historiadora Luciana da Cruz Brito (2020), professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e especialista em história da escravidão, abolição e pós-abolição no Brasil e nos EUA, assegura que nós tivemos teses racialistas no Brasil, no início do século 20, dizendo que brancos seriam superiores a negros. Mas depois de um certo momento, essa ideia começou a se enraizar nos costumes. Enquanto a ideia de supremacia branca nos Estados Unidos se transformava em leis, nos anos 1940, 1950 e 1960, aqui ela já estava profundamente nos costumes da população brasileira. Esta é a nossa supremacia branca.

Na visão da historiadora, mesmo que no país não tenhamos tido as mesmas leis segregacionistas que os Estados Unidos, temos o mesmo princípio de que algumas pessoas são mais humanas e mais cidadãs do que outras.

A procuradora federal Chiara Ramos (2020)⁸ afirma que o racismo tem que ser entendido como um sistema de opressão, em razão da construção histórica criada para que haja privilégios para um grupo e para que haja subalternização e desvantagens para outro grupo.

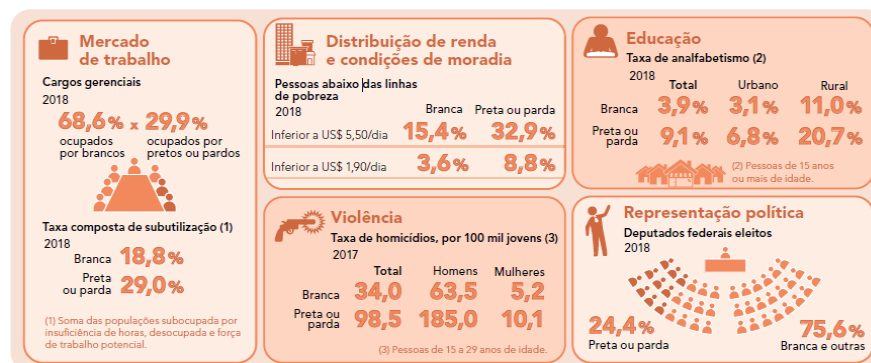
O racismo é identificado e tratado em nossa sociedade como modo de estrutura social, ele constitui as relações no seu padrão de normalidade, é uma forma de racionalidade,

⁸ RAMOS, Chiara. 'Racismo é extremamente violento e está no nosso dia a dia', diz doutor em educação. G1 Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/racismo-e-extremamente-violento-e-esta-no-nosso-dia-a-dia-diz-doutor-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

normalização e compreensão das relações (assim como o neoliberalismo), constituído a partir de ações conscientes e inconscientes.

Uma pesquisa realizada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apresentou uma análise focalizada nas desigualdades sociais por cor ou raça, a partir da elaboração de um quadro composto por temas essenciais a reprodução das condições de vida da população brasileira, como mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia e educação.

Imagem 1: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2018), realizada pelo IBGE.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Fonte: IBGE, 2018.

A pesquisa apresentada acima traz dados reais que demonstram que o racismo estrutural existe e ainda traz reflexos para a nossa sociedade, mesmo depois das medidas e políticas executadas nos últimos anos.

A grande discrepância de brancos e negros ocupando cargos gerenciais no mercado de trabalho é estarrecedora, preocupante, ainda mais em uma sociedade de maioria negra, na qual é mais do que imperceptível a falta de uma série de mecanismos de enfrentamento ao racismo institucional.

Um outro grande exemplo da desigualdade racial no país, é que a alta letalidade policial do país tem como centro justamente a população negra do país, sendo que segundo o Anuário de Segurança Pública, das 6.220 (seis mil, duzentas e vinte) mortes por intervenção policial em 2018, 75,4% eram negros⁹.

⁹ ASANO, Camila; BELCHIOR, Douglas. Votação da ONU poderá consagrar Brasil como pária na luta global antirracista. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/votacao-na-onu-podera-consagrar-brasil-como-paria-na-luta-global-antirracista.shtml>. Acesso em 19 de junho de 2020.

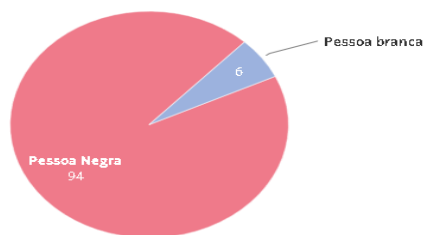
A pesquisa Faces do Racismo, publicada pela Folha de São Paulo¹⁰ em 17 de junho de 2020, usa como base os dados do instituto Locomotiva para afirmar que, para 94% da população entrevistada, pretos e pardos têm mais chance de serem abordados de forma violenta ou serem mortos pela polícia, em comparação com os brancos, o que demonstra o racismo como substrato para mortes de jovens negros conforme gráfico a seguir (PALHARES, 2020):

Gráfico 1: “Quem teria mais chance de: Ser abordada de forma violenta pela polícia?”

Quem teria mais chances de:

Em %

Ser abordada de forma violenta pela



Fonte: Instituto Locomotiva

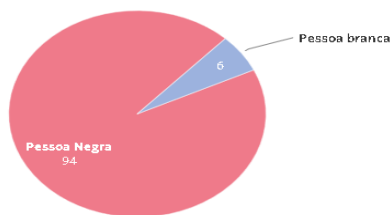
Fonte: Instituto Locomotiva, 2018.

Gráfico 2: “Quem teria mais chance de: Ser morta pela polícia?”

Quem teria mais chances de:

Em %

Ser morta pela polícia



Fonte: Instituto Locomotiva

Fonte: Instituto Locomotiva, 2018.

¹⁰ PALHARES, Isabela. Para 94% da população brasileira, negros têm mais chance de ser mortos pela polícia. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/para-94-da-populacao-brasileira-negros-tem-mais-chance-de-ser-mortos-pela-policia.shtml>. Acesso em 18 de junho de 2020.

Segundo levantamento realizado pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2016 e 2018 e divulgado através do Portal G1¹¹, na mesma profissão, o homem branco chega a ganhar mais que o dobro da mulher negra. (GERBELLI, 2020).

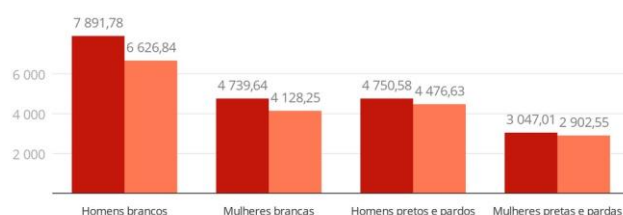
O estudo realizado mostra que os homens brancos com ensino superior chegam a ter um salário médio 159% (cento e cinquenta e nove por cento) maior do que o das mulheres negras que também cursaram o ensino superior para executar o mesmo trabalho.

Gráfico 3: Salário médio de pessoas com ensino superior:

Salário médio de pessoas com ensino superior

Dados em R\$

■ Público ■ Privado



Fonte: Insper, com dados da Pnad

Fonte: Insper, com dados da Pnad, 2020.

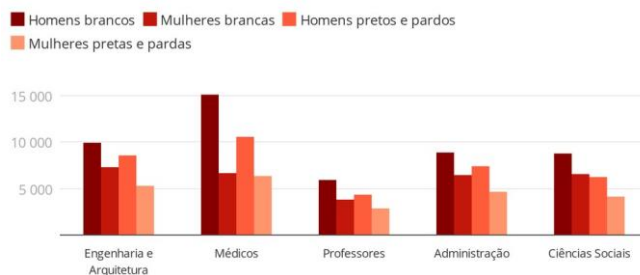
Analisando um contexto geral de todas as profissões analisadas, a pesquisa aponta que o salário médio de uma mulher negra com diploma de ensino superior de instituição pública é de R\$ 3.047,51 (três mil, quarenta e sete reais e cinquenta e um centavos), enquanto a remuneração das que cursaram o ensino superior privado têm uma remuneração média de R\$ 2.902,55 (dois mil, novecentos e dois reais e cinquenta e cinco centavos), conforme demonstra os gráficos abaixo.

Gráfico 4: Salário de pessoas com ensino superior:

¹¹ GERBELLI, Luiz Guilherme; LIMA, Bianca; PAPP, Anna Carolina; GloboNews e G1. Na mesma profissão, homem branco chega a ganhar mais que o dobro da mulher negra, diz estudo. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/15/na-mesma-profissao-homem-branco-chega-a-ganhar-mais-que-o-dobro-da-mulher-negra-diz-estudo.ghtml>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

Salário de pessoas com ensino superior público

Dados em R\$



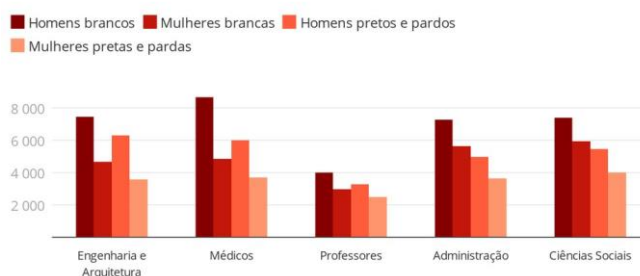
Fonte: Insper, com dados da Pnad

Fonte: Insper, com dados da Pnad, 2020.

Gráfico 5: Salário médio de pessoas com ensino superior privado:

Salário médio de pessoas com ensino superior privado

Dados em R\$



Fonte: Insper, com dados da Pnad

Fonte: Insper, com dados da Pnad, 2020.

Segundo o Insper (2020), os homens brancos com diploma de ensino superior em universidades públicas têm um salário médio de R\$ 7.891,78 (sete mil, oitocentos e noventa e um reais e setenta e oito centavos), e os que cursaram o ensino superior privado atingem um ganho médio de R\$ 6.626,84 (seis mil seiscentos e vinte e seis reais e oitenta e quatro centavos).

Com base nos dados apontados acima, foi identificadão uma diferença de 159% (cento e cinquenta e nove por cento) e 128% (cento e vinte e oito por cento), respectivamente em relação aos homens brancos e as mulheres negras.

O levantamento realizado pelo Insper (2020) mostra que o diploma de ensino superior ainda não é capaz de garantir uma inserção democrática, universal e justa dos negros no mercado de trabalho brasileiro, principalmente mulheres negras.

Em razão de toda essa desigualdade racial exposta, o racismo vem ocupando o debate público de forma muito intensa nos últimos anos. Resultado disso é que segundo reportagem da Folha de São Paulo¹², a pesquisa brasileira sobre desigualdade racial e racismo teve um crescimento de expressivo em publicações nas duas últimas décadas, crescendo em 28 (vinte e oito) vezes nos últimos 20 anos. (ALVES, 2020).

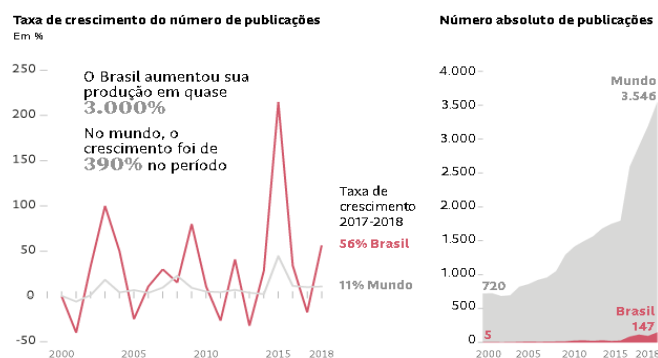
Segundo a reportagem, o Brasil é o quinto maior produtor de artigos que contém as expressões como “desigualdade racial” e “racismo”, sendo responsável por 4% da produção global. A produção mundial quase quadruplicou no período.

A seguir segue o levantamento feito pela Folha a partir de dados da base Web of Science.

Gráfico 6: Produção científica sobre desigualdade racial:

Produção científica sobre desigualdade racial

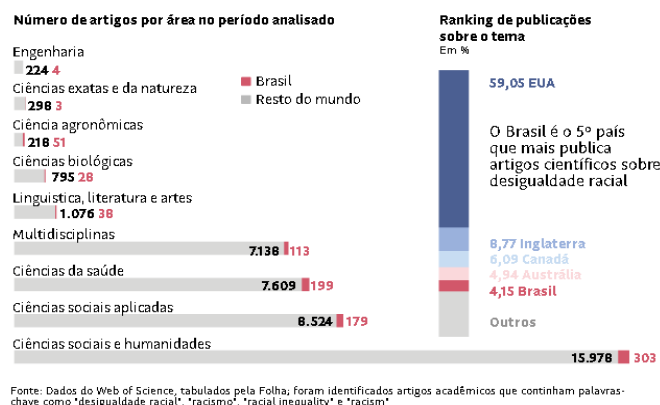
Número de artigos sobre o tema cresceu mais no Brasil do que no resto do mundo nos últimos 20 anos



Fonte: FOLHA, com dados da Web of Science, 2020.

Gráfico 7: Número de artigos publicado por área:

¹² ALVES, Gabriel; GAMBA, Estêvão. Pesquisas brasileiras sobre racismo e desigualdade racial crescem 28 vezes em 20 anos. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/11/pesquisas-brasileiras-sobre-racismo-e-desigualdade-racial-crescem-28-vezes-em-20-anos.shtml>. Acesso em 17 de junho de 2020.



Fonte: FOLHA, com dados da Web of Science, 2020.

Um fato que representa bem esse interesse da sociedade na discussão a respeito das desigualdades raciais e do racismo são os grandes protestos realizados neste ano pela morte de um homem negro, que foi asfixiado pelo joelho de um policial nos EUA.

A morte de George Floyd¹³ causou, nos EUA, uma demonstração de força e resistência causada pelo preconceito e discriminação, no qual milhões de pessoas de todos os grupos étnicos se unem para demonstrar o seu repúdio ao racismo que ainda atinge sobretudo os negros. O racismo é substrato para mortes de jovens negros.

Esse fato triste gerou na sociedade americana o caminho para mais uma mudança e mais uma conquista no rumo da igualdade e no combate ao preconceito e a discriminação. Felizmente, o racismo não só empobrece o ser humano, mas também produz cada vez mais força e resistência. E é isso que está ocorrendo nos EUA, no Brasil e em todo o mundo.

Com base no assassinato de George Floyd, o Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou¹⁴, no dia 19 de junho de 2020, uma resolução histórica apresentada por Burkina Faso, representando o bloco de países africanos, que condena o racismo sistêmico e a violência policial. É a primeira vez desde a criação do Conselho (2006) que uma resolução tem como cerne uma violação ocorrida nos EUA.

¹³ Homem negro de 46 anos foi morto por policial branco durante abordagem; desencadeados pelo assassinato, protestos contra o racismo e a violência policial eclodiram nos EUA e no mundo. Redação. Entenda o caso George Floyd. O Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-o-caso-george-floyd,70003323879>. Acesso em: 06 junho de 2020.

¹⁴ Redação RBA. Resolução da ONU condena o racismo e a violência policial contra negros. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/06/resolucao-onu-racismo/>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

A resolução estabelece os fatos e as circunstâncias relacionadas ao racismo sistêmico, no tocante às supostas violações no âmbito do direito internacional em matéria de direitos humanos e maus-tratos contra africanos e pessoas de ascendência africana.

Em 2020, mediante pandemia que afeta a população mundial, a contaminação por Covid-19 reforça a manutenção das estruturas excludentes, na qual o risco de morte de negros é 62% maior do que de brancos na cidade de São Paulo¹⁵. Eliete Edwiges Barbosa, professora no curso de pós-graduação Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais, da USP avalia que "Os negros, mais uma vez, são mais atingidos. As mazelas causadas pela ausência de políticas públicas, de saneamento, de saúde básica, vieram à tona", avalia a pesquisadora e doutoranda em psicologia social pela PUC-SP. (BARBOSA, 2020, s/p).

O jurista e professor Silvio Almeida (2020) afirmou em entrevista ao programa Roda Viva¹⁶ que não há compatibilidade em se declarar antirracista e não apoiar o Sistema Único de Saúde (SUS) que luta contra a pandemia do coronavírus no Brasil.

Durante o período de uma pandemia, onde a gente tem percebido que os maiores afetados são as pessoas negras, e que essas pessoas não estão morrendo porque o vírus faz uma escolha racial. Estão morrendo porque o sistema de saúde não tem condição de lidar com a demanda provocada pela doença [...]

[...] Ser antirracista é, portanto, ser incompatível com a defesa de políticas de austeridade nesse momento. Ser antirracista é incompatível com outra coisa que não seja a defesa do SUS, ele tem que ser fortalecido (ALMEIDA, 2020, p. 01).

Em um cenário como esse, em meio a uma pandemia que afeta o mundo todo, resta claro mais uma vez o quanto o resultado da discriminação e da desigualdade racial afeta diretamente os negros, infiltrando em sua vida social e levando ao comprometimento do seu futuro.

4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E O MOVIMENTO ANTIRRACISTA: EDUCAÇÃO, DIREITO E A LUTA POR DIREITOS

O objetivo da ação afirmativa é superar essas contingências e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Como resultado, espera-se

¹⁵ BARBOSA, Eliete Edwiges. Lei Áurea para quem? Universa. Uol, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/lei-aurea-para-quem-132-anos-do-fim-da-escravidao/index.htm#tematico-1>. Acesso em 20 de junho de 2020.

¹⁶ UOL, São Paulo. Silvio Almeida: Ser antirracista é incompatível com a não defesa do SUS. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/06/22/silvio-almeida-racismo-sus-estrutural-entrevista.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

o aperfeiçoamento da cidadania [...], a possibilidade de pleitearem, por exemplo, o acesso às carreiras, às promoções, à ascensão funcional, revigorando, assim, o incentivo à e à capacitação profissional permanente (SILVA 2001 *apud* SILVÉRIO, 2007, p.22).

Esta seção se debruçará em uma análise do Direito como instrumento de luta antirracista. Ter-se-á como base a estruturação de ações afirmativas no enfrentamento da discriminação institucionalizada e na garantia da segurança jurídica quanto aos critérios legais de constitucionalidade dos programas, leis e ações judiciais que fundamentaram a atuação do Estado como agente propulsor da criação e execução de medidas e políticas de inclusão ao ensino superior, como por exemplo: a Lei nº 10.260/2001 (FIES); Lei nº 11.096/2005 (Programa Universidade para Todos - Prouni); Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas e SISU); o Decreto nº 7.824/2012; RE (recurso extraordinário) nº 597285 e a ADPF nº 186.

A luta e a resistência contra o racismo têm raízes históricas em passado longínquo. A partir do século XX houve um período de grande protagonismo político, por meio de disputas realizadas pela atuação de movimentos sociais estruturados a partir de vertentes marxistas, liberais e existencialistas.

Segundo Almeida (2019, p. 91), “a experiência política e intelectual dos movimentos sociais serviu para inspirar práticas políticas e pedagógicas inovadoras que contestaram firmemente os fundamentos do racismo”.

No campo do direito, o movimento antirracista se deu principalmente através da militância jurídica nos tribunais a fim de garantir os direitos suprimidos da minoria e por meio da produção intelectual, de vários profissionais da área, que buscaram questionar e enfrentar o sistema racista.

Ao longo da história, explorados e oprimidos se utilizaram das ferramentas garantidas pelo direito para opor resistência e sobreviver mediante o racismo estrutural criado pelo Estado. Esse movimento também é observado na luta antirracista contemporânea, conforme bem observa Almeida (2019):

O mesmo uso estratégico do direito pode ser observado na luta antirracista contemporânea. Mais uma vez tomando como exemplo a experiência dos advogados e advogadas do Movimento pelos Direitos Civis, basta dizer que tiveram participação decisiva no desmonte do sistema normativo da segregação racial e nas conquistas de cidadania, tarefa na qual utilizaram dois argumentos jurídicos fundamentais: a promoção da pluralidade e da diversidade e a necessidade de reparação histórica às minorias (ALMEIDA, 2019, p. 92).

A luta por reconhecimento está historicamente ligada ao mundo do direito, sendo a norma jurídica responsável pela ordem e pela organização do Estado, e o processo

jurisdicional compreendido como um ambiente de debate e de construção cooperativa de resultado de mérito com vistas à interpretação da lei e ao reconhecimento de direitos.

4.1 As ações afirmativas e o enfrentamento da discriminação institucionalizada

Analisando os aspectos de discriminação abordados anteriormente, necessário se faz a análise da situação da educação escolar dos alunos oriundos de escola pública, dos quilombolas e, principalmente dos povos indígenas, especialmente em relação à interculturalidade, e aos aspectos de territorialidade e sustentabilidade desses povos dentro da sociedade brasileira.

[...] cultura pode ser compreendida como o conjunto de respostas que um grupo social dado elabora para satisfazer suas necessidades. É, ainda, a maneira de sentir, pensar e agir das pessoas de um grupo que, a partir da cultura, constrói a sua visão de mundo e, assim, a sua identidade pessoal e coletiva (CABRAL, 2002, p. 73).

Conforme afirma Munanga (2007), no meio de todas as desigualdades existentes, a desigualdade educacional ocupa posição de destaque como centro nevrálgico ao qual estão umbilicalmente vinculadas todas as outras. A educação é a área onde mais notamos as diferenças raciais e sociais existentes no Brasil, contrariando assim totalmente o que assegura a Constituição Federal de 1988, que prevê o direito à educação como sendo um direito de todos, de responsabilidade do Estado.

A educação sob a ótica capitalista é apresentada como forma de ascensão social, como um elevador das pessoas a melhores posições na sociedade, uma perspectiva apenas formal e que não sai do papel, muito pelo contrário, apenas trata de consolidar a dominação de classes já existente.

A minoria, que controla os meios de produção, sempre defendeu que as universidades deveriam ficar reservadas para uma elite intelectual, e isso fica ainda mais claro quando falamos especificamente do curso de bacharelado em Direito, um curso que sempre foi visto com um viés elitizado e reservado a uma classe privilegiada econômica e socialmente.

O direito à educação parece existir para todos, mas apenas uma ínfima minoria tem possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer os seus conhecimentos, enquanto a massa da população, principalmente as classes sociais mais

excluídas, tem de se contentar com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Neste sentido, as ações afirmativas surgiram com o propósito de enfrentar os problemas causados por esse processo histórico-cultural de desigualdade e discriminação. De acordo com Dworkin (2011), essas políticas discriminatórias positivas visam corrigir os erros do passado e ajustar o caminho para o futuro, proporcionando a diversidade racial no corpo discente e a integração com outras culturas e com membros de outras raças, contribuindo assim para uma maior formação humanística dos alunos.

Para pesquisadora Moehlecke (2002, p. 203) ação afirmativa é

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Para Narciso Baez, as ações afirmativas

[...] são um mecanismo de busca da concretização da igualdade real entre as pessoas, nas situações em que a própria sociedade mostra-se incapaz de, por si só, alcançar maturidade cultural para chegar a um nível de equidade, sem discriminações (BAEZ, 2017, p. 3).

De modo conciso, Myrl Duncan (1982, p. 503) explica que uma ação afirmativa configura “[...] um programa público ou privado que considera aquelas características as quais vêm sendo usadas para negar [aos excluídos] tratamento igual”.

O ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa (2001), trata com primor a respeito da aplicação das ações afirmativas no combate à discriminação racial:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão-somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à

concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

O princípio da dignidade da pessoa humana, positivado pelo Art. 1º, III, e também no Art. 3º da Constituição Federal serve de base às ações afirmativas. Por não atender a todos dignamente, o cidadão dispõe das ações afirmativas, como um importante instrumento político, que busca reconhecer e direitos assegurados por lei não extensíveis a determinados grupos da sociedade.

Tais ações (afirmativas) têm como principal finalidade saldar uma dívida histórica de séculos de opressão e falta de acesso aos meios de cidadania, almejando uma verdadeira igualdade material entre os indivíduos, a fim de compensar as desigualdades. Propõem-se, sobretudo, eliminar de qualquer forma de discriminação, direta ou indireta, mediante a criação de novas oportunidades aos mais desfavorecidos (SPAREMBERGER e PASCHE, 2006, p. 240).

A igualdade deve ser analisada como critério de reconhecimento, no que se refere ao respeito às minorias e ao tratamento da diferença entre as classes. Assim, igualdade como reconhecimento significa respeitar as pessoas nas suas diferenças, buscar aproximá-las, igualando as oportunidades.

Dallari (2005) adverte que a ideia de democracia, nos dias atuais, exige a superação de uma concepção mecânica e estratificada da igualdade, a qual, no passado, era definida apenas como um direito, sem, no entanto, ser convertida em uma possibilidade, esclarecendo o quanto segue:

O que não se admite é a desigualdade no ponto de partida, que assegura tudo a alguns, desde a melhor condição econômica até o melhor preparo intelectual, negando tudo a outros, mantendo os primeiros em situação de privilégio, mesmo que sejam socialmente inúteis ou negativos (DALLARI, 2005, p. 309).

Segundo Rawls (1997), o direito à isonomia em igualdade de possibilidades, deve ser considerado por meio da aplicação da denominada “justiça distributiva”.

As desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos (RAWLS, 1997, p. 3).

Para Zoia (2009) “a educação é um direito inalienável de todo cidadão e suas características pessoais como gênero, religião, condição econômica ou deficiências não podem ser tomadas como impeditivo para que este direito seja desfrutado” (ZOIA, 2009, p.52).

Durante o seminário nacional na Câmara dos Deputados, envolvendo a Comissão da Ciência e Tecnologia e também a Comissão da Educação em 2019¹⁷, o presidente do Sindicato dos Professores das Universidades Federais (APUFSC), Bebeto Marques, afirmou que a autonomia universitária só será alcançada se forem assegurados às universidades públicas os recursos necessários para promoção da pesquisa, da extensão e dos investimentos correspondentes.

4.2 Cotas Sociais e Raciais: Programas e Leis criados ao longo da história no Brasil

Nos últimos anos, houve avanços nos mecanismos de reparação social, conforme veremos a seguir. As cotas raciais, que fizeram parte das políticas públicas de ações afirmativas de 2012, foram um deles. As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, que podem ser de iniciativa tanto do Estado quanto da iniciativa privada, cujo objetivo principal é eliminar desigualdades históricas através de um posicionamento que não está necessariamente ligada ao combate ao preconceito, mas sim a garantir uma maior igualdade de acesso às oportunidades.

As políticas de ações afirmativas surgiram como forma de combater cenários de segregação e discriminação institucionalizadas em nosso país. São um conjunto de políticas públicas e/ou ações privadas que tem como intuito corrigir os aspectos discriminatórios que obstruem o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais ao ensino superior.

As ações afirmativas vão além das políticas antidiscriminatórias, ao se preocuparem não apenas com a punição das práticas discriminatórias, como também com a inclusão social do público ao qual se destinam:

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como prevenção à discriminação quanto uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem contudo cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados (DAFLON et al., 2013, p. 306).

As designações “ações afirmativas” e “cotas” possuem sentidos diversos, apesar de serem usualmente utilizadas como sinônimos. A primeira indica o direito de todos ao ingresso em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, sendo operada através de medidas

¹⁷ Maia critica governo e defende que educação é a saída para crise. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2019/11/05/maia-critica-governo-e-defende-que-educacao-e-a-saida-para-crise/>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

compensatórias que relativizam a desvantagem de alunos de escola pública em face do privilégio dos egressos de instituições particulares. A segunda preconiza a garantia de que pessoas de certo grupo (a depender da etnia, classe social e nível de instrução recebida) terão assegurada uma parcela das vagas em instituições públicas.

As cotas fazem parte de uma política emergencial, que não é de cunho definitivo, e que visa proteger aqueles que sofreram e sofrem uma série de prejuízos sociais históricos. Esta ação afirmativa obteve posição de destaque na sociedade norte-americana e se expandiu para o Brasil, estando atualmente, no centro das discussões políticas e jurídicas.

Existe uma dívida histórica do Estado com as pessoas negras que em sua maioria estão em condição vulnerável tanto econômica quanto educacional. As cotas raciais são um dos tipos de ações afirmativas adotadas como medida temporária para tentar diminuir essa dívida histórica acumulada por mais de 350 anos de escravidão, e existem para tentar equilibrar a balança social e econômica que o Estado nunca esteve disposto enfrentar.

Para Ikawa (2008), o Estado pode lançar mão de políticas de cunho universalistas, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, e das ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

Nesse sentido, assenta Ikawa:

O princípio formal de igualdade, aplicado com exclusividade, acarreta injustiças [...] ao desconsiderar diferenças em identidade. [...] Apenas o princípio da igualdade material, prescrito como critério distributivo, percebe tanto aquela igualdade inicial, quanto essa diferença em identidade e contexto. Para respeitar a igualdade inicial em dignidade e a diferença, não basta, portanto, um princípio de igualdade formal. [...] O princípio da universalidade formal deve ser oposto, primeiro, a uma preocupação com os resultados, algo que as políticas universalistas materiais abarcam. Segundo deve ser oposto a uma preocupação com os resultados obtidos hoje, enquanto não há recursos suficientes ou vontade política para a implementação de mudanças estruturais que requerem a consideração do contexto, e enquanto há indivíduos que não mais podem ser alcançados por políticas universalistas de base, mas que sofreram os efeitos, no que toca à educação, da insuficiência dessas políticas. São necessárias, por conseguinte, também políticas afirmativas. [...] As políticas universalistas materiais e as políticas afirmativas têm [...] o mesmo fundamento: o princípio constitucional da igualdade material. São, contudo, distintas no seguinte sentido. Embora ambas levem em consideração os resultados, as políticas universalistas materiais, diferentemente das ações afirmativas, não tomam em conta a posição relativa dos grupos sociais entre si (IKAWA, 2008, p. 150).

As ações afirmativas visam abrir diversas portas de oportunidades a negros, pardos e indígenas, visando o acolhimento e a inclusão destes socialmente. Estas políticas são baseadas no princípio da igualdade proporcional (tratar os desiguais como desiguais).

Segundo Piovesan (2005, p. 36), para se assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais para estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais.

Esses programas e leis, visam instituir “medidas compensatórias” destinadas a promover a implementação do princípio constitucional da igualdade em prol das classes discriminadas.

Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2003), temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (BOAVENTURA, 2003, p. 56).

A transformação da sociedade se dá mediante a observância e aplicação do princípio da igualdade, com a adoção de políticas públicas, com a finalidade de promover a efetivação dos direitos fundamentais das minorias discriminadas. O Estado tem por fundamento a promoção da democracia, bem como dos direitos fundamentais constitucionalmente previstos a garantir o acesso de todos à educação de qualidade.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

A evolução da humanidade exige cada vez mais o progresso e a atuação da educação com fonte emancipadora de universalização e democratização de direitos e conquistas sociais acumuladas ao longo do processo evolutivo da sociedade de geração em geração.

Através de uma organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia, uma nação plena de compromisso social deve

buscar sempre o desenvolvimento com inclusão social, através de formas de democratização dos sistemas de ensino, objetivando sempre o equilíbrio entre o universalismo e diferencialismo.

Um país que deseja se tornar ativo no cenário internacional, participando do centro decisório do mundo globalizado, deve ter uma educação de primeiro mundo, principalmente no que se refere à democratização do ensino superior. É então que se faz necessária a criação e execução de políticas públicas que visem ampliar o acesso à universidade para todas as classes sociais, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito que limite sua universalidade.

O sistema de cotas é um modelo de ação afirmativa implantado em alguns países que busca amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças, almejando a utopia da completa igualdade entre elas. Segundo Souza Neto (2010, p. 348) a primeira vez que esse sistema foi implantado foi na metade do século XX (1960), buscando diminuir a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros nos Estados Unidos. No Brasil, somente em junho de 2004, a Universidade de Brasília, adotou o sistema de cotas raciais, tornando-se assim a primeira universidade brasileira a adotar tal sistema.

Para Moehlecke (2002), um dos principais aspectos que deve ser analisado para formulação de leis e políticas afirmativas é a definição dos grupos e de sua abrangência, o nível e a necessidade ou não de incorporar diferenças regionais.

A criação de programas voltado à educação, à transferência de renda e à qualificação profissional, visaram principalmente levar a inclusão das classes menos favorecidas aos bens essenciais, entre eles, o acesso à educação e a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho. (MOEHLECKE, 2002, p. 208)

As políticas públicas foram vistas pelo Estado, como necessárias para inclusão da massa de excluídos no ensino superior, dessa forma, houve a criação de leis e ações afirmativas que foram executados entre os anos de 2003 e 2015 em nosso país.

Ao longo desses anos, em razão de muitas lutas políticas, foi possível a aprovação e execução de leis antidiscriminatórias e políticas públicas de inclusão social, que se contrapõem ao histórico sistema elitista brasileiro. O processo de implantação e implementação das cotas na maioria das universidades públicas brasileiras vem, desde 2003, ocorrendo em razão dos movimentos nacionais favoráveis à adoção das políticas de ações afirmativas e com isso, muitas universidades se viram obrigadas a adotar estas políticas.

Segundo Wenczenovicz e Cavalheiro (2014, p. 19), o direito à educação não só exige proteção estatal como vincula Estado e Sociedade a sua implementação, pois é um

direito humano e fundamental, por isso é compromisso de todos garantir tal direito ao cidadão e assegurá-lo juridicamente, pois nem sempre as políticas públicas educacionais o garantem na plenitude.

Filho (2003) dispõe acerca das medidas que impõem ações afirmativas para se adequarem ao sistema constitucional brasileiro e diz que estas devem atender a cinco requisitos básicos:

- 1) identificar claramente o grupo que está sendo favorecido; 2) a vantagem oferecida a esse grupo deve ser proporcional e razoável à desigualdade a ser reparada; 3) a finalidade das medidas deve se limitar a correção das desigualdades sociais; 4) buscar na efetivação de tais ações a menor onerosidade possível ao restante dos membros da sociedade como um todo; 5) quanto às medidas adotadas, devem ser temporárias e imediatamente revogadas quando venham a atingir o objetivo buscado (FERREIRA FILHO, 2003, p. 74).

No início, estas medidas (cotas) foram adotadas apenas para estudantes oriundos de escola pública, sem considerar o problema racial existente no Brasil e a quase ausência dos negros no ensino superior no país. Depois de alguns anos, a medida começou a ser adotada também para negros e indígenas, buscando assim uma maior inclusão.

Antes de abordar diretamente a legislação específica que trata sobre as cotas sociais e raciais, devemos citar e sintetizar a evolução legislativa quanto aos mecanismos de acesso ao ensino superior criados nos últimos anos.

Inicialmente, podemos citar como marco inicial a Lei 10.260/2001 que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e que posteriormente sofreu alterações através das Leis: Alterada por: Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013; Medida Provisória nº 741, de 14 de julho de 2016; Lei nº 13.366, de 01 de dezembro de 2016; Medida Provisória nº 785, de 06 de julho de 2017; Lei nº 13.530, de 07 de dezembro de 2017; Portaria MEC nº 209, de 07 de março de 2018; Lei nº 13.682, de 19 de junho de 2018; Lei nº 14.024, de 09 de julho de 2020; Portaria MEC nº 533, de 12 de junho de 2020; e Edital nº 43, de 17 de junho de 2020.

A Lei 10.260/2001 estabeleceu o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, tendo por finalidade a concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

O financiamento beneficia estudantes matriculados em cursos de graduação, de educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva.

Em 2005, houve a edição da Lei 11.096 que instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que, sob a gestão do Ministério da Educação, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Segundo o artigo 1º do referido diploma legal, as bolsas de estudos integrais e parciais serão concedidas seguindo os seguintes critérios:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

Para concorrer a uma bolsa de estudos, o estudante deve ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni e obter uma nota mínima no exame, conforme estabelecido pelo MEC. Além disso, deve, ter renda familiar de até três salários mínimos por pessoa e satisfazer a uma das condições previstas no artigo 2º:

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Como benefício pela concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, as instituições privadas de educação superior que aderem ao programa recebem isenção de tributos, conforme prevê o artigo 8º:

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão:

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

§ 2º A Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda disciplinará o disposto neste artigo no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 3º A isenção de que trata este artigo será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas.

Houve no ano de 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que foi criado a partir do decreto nº 7.234, com o objetivo principal de expandir as condições de permanência dos estudantes da educação pública superior. Segundo consta no decreto, os objetivos do PNAES são:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

(BRASIL, 2010).

O decreto 7.234/2010 sugere a implementação do plano de forma articulada com as atividades de pesquisa, ensino e extensão, com ações que devem visar a garantia da moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, creche, apoio pedagógico, da participação em eventos acadêmicos e artísticos culturais, além do acesso, participação e aprendizagem de estudantes que possuam qualquer tipo de transtorno de desenvolvimento, habilidade e/ou superdotação.

Em 2012, a Presidente da República sancionou a Lei 12.711 estabelecendo cotas de no mínimo 50% das vagas das instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A Lei 12.711 de 2012 uniformizou variadas decisões que ocorreram em diversas instituições federais que, desde 2004, adotaram o sistema de cotas para ingresso de estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público de ensino.

O Decreto nº 7.824/2012 regulamentou a Lei 12.711/2012, que garantiu 25% (vinte e cinco por cento) das vagas para estudantes oriundos da renda igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo e 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos que estudaram integralmente no ensino médio e que possuem renda igual ou superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo e, ainda, um percentual para pardos, pretos e indígenas.

Segundo reportagem do jornal O Estado de São Paulo¹⁸, o Censo da Educação Superior de 2011 mostrou que o número de jovens negros na Universidade quadruplicou entre o período de 1997 e 2011. Apenas 1,8% dos jovens autodeclarados pretos com idade entre 18 a 24 anos frequentavam ou haviam concluído o ensino superior em 1997. A proporção aumentou em 2004 e chegou a 8,8% no Censo 2011. No universo de pardos, também houve melhora: em 2011, 11% dos jovens pardos frequentavam ou haviam concluído o ensino superior, ante 2,2% em 1997. (MOURA, 2012)

O Estado de São Paulo (2012) traz ainda, que entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o País.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 do IBGE¹⁹, entre os anos de 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%.

Porém, os indicadores acima citados, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais.

Segundo a mesma pesquisa, entre 2016 e 2018, a proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade cursando ensino superior, passou de 50,5% para 55,6%. Esse patamar, contudo, ainda ficou abaixo dos 78,8% de estudantes na população branca de mesma faixa etária nesse nível de ensino.

¹⁸ MOURA, Rafael Moraes. N° de jovens negros na universidade quadruplica, mas 91% ainda estão fora. O Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,n-de-jovens-negros-na-universidade-quadruplica-mas-91-ainda-estao-fora-imp-,946579>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

¹⁹ IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2020.

Já no que se refere ao número de estudantes negros e pardos nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), uma pesquisa divulgada em 2015²⁰, mostrou que o número de negros mais que duplicou de 2001 a 2013, passando de 48,5 mil para 112 mil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Embora representem a maior parte da população (52,9%), os estudantes negros são apenas 28,9% do total de pós-graduandos.

A partir das informações acima elencadas, fica nítido que entre 2002 e 2015 tivemos por parte do governo federal uma maior valorização da educação e o investimento em ações concretas para que todos tivessem acesso à educação pública de qualidade, principalmente no tocante ao ensino superior brasileiro.

Em 2019, alguns parlamentares (Áurea Carolina - PSOL, Benedita da Silva - PT, Bira do Pindaré - PSDB, David Miranda - PSOL, Dr. Damião - PDT, Orlando Silva - PCdoB, Talíria Petrone - PSOL) apresentaram o Projeto de Lei nº 5885/2019 que dispõe sobre o enfrentamento ao racismo institucional e altera as Leis nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; 13.460, de 26 de junho de 2017; 13.675, de 11 de junho de 2018; e nº 7.102, de 20 de junho de 1983.

O Projeto de Lei visa considerar como racismo institucional as culturas e padrões presentes nas instituições e organizações públicas e privadas que, de modo consciente ou inconsciente, impeçam o tratamento e a prestação de um serviço profissional, adequado, igualitário e digno às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica (art. 2).

É reconhecido pela proposta legislativa a competência da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios em reconhecer e adotar medidas para o enfrentamento ao racismo institucional, através do desenvolvimento de estudos para avaliar a incidência deste e protocolos para o seu enfrentamento, especialmente no âmbito dos órgãos públicos e das políticas públicas, inclusive em relação aos serviços públicos concedidos, autorizados ou prestados em parceria (art. 3).

É proposta também a alteração da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para mudar o disposto no artigo 116, passando a considerar dever dos servidores públicos tratamento de todos com igual respeito e consideração, independentemente de cor, raça, etnia, credo, classe social, orientação sexual ou gênero. Altera também o artigo 117, que proíbe os servidores públicos de praticarem qualquer tipo de discriminação baseado em preconceitos de gênero, orientação sexual, cor, cultura, credo, classe social, origem racial ou étnica e também prevê

²⁰IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2020.

pena de demissão do servidor (art. 132), as práticas de discriminação baseadas em preconceitos de gênero, orientação sexual, raça, cor, cultura, credo, classe social, origem racial ou étnica ou condenação criminal transitada em julgado por crime de racismo.

Vale mencionar, ainda, a previsão de alteração legislativa para que planos nacional, estaduais e municipais de Segurança Pública e Defesa Social constem obrigatoriamente políticas e ações voltadas para o enfrentamento ao racismo institucional nos órgãos de segurança pública e diretrizes para a implementação de protocolos relativos à abordagem policial e ao uso da força alinhados aos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal e nos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário e também a obrigação para que a matriz curricular nacional conste conteúdos relativos ao racismo institucional e prevenção e combate à tortura.

Como justificativa do referido projeto de lei, os parlamentares citaram o caso ocorrido em setembro de 2019, quando se tornaram públicas as cenas de um jovem negro sendo chicoteado nu em razão de ter furtado uma barra de chocolate. As cenas foram filmadas pelos próprios torturadores, que chegaram a conquistar aplausos nas redes sociais.

De modo ainda mais revoltante, mas, infelizmente, não surpreendente diante das mentalidades e práticas escravistas presentes em nossa sociedade, consta na justificativa também o caso ocorrido em fevereiro de 2019, onde o jovem negro Pedro Henrique Gonzaga foi estrangulado e morto por um segurança em um supermercado no Rio de Janeiro. Cinco dias depois, após esperar por mais de 4 horas por atendimento em um banco público, o microempresário Crispim Terral, também negro, foi expulso com um “mataleão” da agência bancária, na presença de sua filha menor de idade.

O projeto de lei descrito acima pode ser visto como uma das grandes iniciativas públicas que buscam combater o racismo no país, principalmente no sentido de acreditar que institucionalização do conceito de racismo institucional nas organizações públicas e privadas e a previsão de diretrizes para o seu enfrentamento podem ajudar na elaboração e execução de políticas públicas mais efetivas para combater os brutais atos de violência que obstam a ascensão de pessoas negras e promovem contra elas um tratando desigual e discriminatória perante a sociedade.

4.3 Direito e antirracismo: Os aspectos jurídicos e legais que invadem a discussão a respeito das políticas afirmativas

As políticas de ações afirmativas surgiram como forma de se contrapor aos cenários de discriminação e segregação institucionalizados ao longo da história em nosso país. Uma dessas políticas, as cotas raciais, obteve posição de destaque nos Estados Unidos e acabou por se expandir para o Brasil, se tornando alvo de elogios, críticas e objeto de inúmeras discussões a respeito de aspectos históricos e legais a respeito da constitucionalidade da criação e execução dessas medidas, principalmente no tocante à garantia do princípio da isonomia, mais especificamente em seu corolário, o princípio da igualdade material, com a consequente relativização de outros princípios constitucionais para a consecução de tais políticas.

A discussão a respeito da aplicação dessas medidas de discriminação positiva chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF), e entre os vários precedentes da Suprema Corte sobre a constitucionalidade das ações afirmativas, vale destacarmos: MC-ADI 1.276-SP, Rel. Min. Octávio Gallotti; a ADI 1.276/SP, Rel. Min. Ellen Gracie; o RMS 26.071, Rel. Min. Ayres Britto e a ADI 1.946/DF, Rel. Min. Sydney Sanches, MC-ADI 1.946/ DF, Rel. Min. Sydney Sanches, e essencialmente: a Ação Declaratória de Constitucionalidade n° 41 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n° 186.

4.3.1 A Ação Declaratória de Constitucionalidade n° 41

A Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) n° 41 (Distrito Federal) no Supremo Tribunal Federal discutiu a respeito da constitucionalidade da Lei 12.990/2014, que reservou a pessoas negras 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração federal direta e indireta.

Em tese, tivemos inicialmente no bojo dessa ação, a discussão a respeito consonância da desequiparação promovida pela política de ação afirmativa em questão com o princípio da isonomia, com fundamento na necessidade da superação do racismo institucional e estrutural que ainda existe no Brasil e na garantia da igualdade material entre todos os cidadãos, por meio do reconhecimento da população afrodescendente e de uma distribuição mais justa de bens sociais.

A Ordem dos Advogados Brasil ingressou no feito como *amicus curia* e deu parecer pela improcedência da ação, afirmando que quanto ao artigo 1(4) da Convenção contra a Discriminação Racial, a política afirmativa de equalização do acesso dos negros e negras às

universidades, deve ser temporária, até que tenham sido alcançados seus objetivos, o que pressupõe limitação de tempo e avaliação permanente.

A ADC número 41 teve como relator o Ministro Roberto Barroso, que iniciou o seu voto dizendo que o grande problema do preconceito é que ele envolve dois lados: o de quem o pratica e o de quem o aceita, e que, portanto, é preciso não aceitar. Este é o primeiro grande antídoto contra o preconceito: não se perceber a si próprio tal como algum outro, pervertidamente, nos percebe.

Segundo o Ministro, as estatísticas comprovam que existe um racismo estrutural muito gritante no país, sendo que de acordo com censo de 2010 do IBGE, cerca de metade da população brasileira é negra. Nada obstante, dados do IPEA demonstram que a população negra e parda segue sub-representada entre os mais ricos e sobrerrepresentada entre os mais pobres, equivalendo a 72% dos 10% mais pobres. Portanto, mais de 70% dos mais pobres no Brasil são negros.

Além disso, o Ministro assevera que a cor da pele influencia a vida de afrodescendentes em todos os seus aspectos: nas condições de moradia e saúde, nas relações com a Polícia e com o Estado, na educação e ainda, com especial relevância, no mercado de trabalho, demonstrando a persistência do racismo estrutural a justificar a validade do tratamento desequilibrado na Lei.

Em seu voto, Barroso salienta que no caso específico, tanto o fundamento quanto o fim são razoáveis, pois são motivados por um dever de reparação histórica e pelas circunstâncias de que existe um racismo estrutural na sociedade brasileira que precisa ser enfrentado. E assevera ainda que

No tocante à reparação histórica, nem há muita necessidade de se investir energia. Ela decorre da escravidão e de pessoas que foram retiradas, à força, do seu *habitat* natural e depois submetidas a trabalhos forçados e a condições degradantes de vida. E quando vem a abolição do regime escravocrata, essas pessoas são liberadas na sociedade sem nenhum planejamento, sem nenhuma integração, sem nenhum tipo de preparação para viver como pessoas livres em uma sociedade - liberal seria exagero - que começava a se liberalizar. Portanto, e não sem surpresa, como lembrado também da tribuna, na passagem de Joaquim Nabuco, mesmo depois de libertados, os negros continuaram a desempenhar as funções mais subalternas dentro de uma sociedade altamente hierarquizada como a nossa. (ADC 41, 2017)

Após o voto do Ministro Relator Roberto Barroso, julgando procedente a ação, votaram os demais ministros, acompanhando o voto do ministro relator. A Suprema Corte decidiu que é constitucional a Lei nº 12.990/2014, que reserva às pessoas negras 20% das

vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta.

A decisão pela constitucionalidade do referido diploma legal, se deu essencialmente, por três fundamentos:

I) O primeiro é que a desequiparação promovida pela política de ação afirmativa está em consonância com o princípio da isonomia, pois ela se apoia na necessidade de superar o racismo estrutural e institucional ainda existente na sociedade brasileira, e garantir a igualdade material entre os cidadãos, por meio da distribuição mais equitativa de bens sociais e da promoção do reconhecimento da população afrodescendente.

II) O segundo fundamento, se dá no reconhecimento de que não há violação aos princípios do concurso público e da eficiência. A reserva de vagas para negros não os isenta da aprovação no concurso público. Como qualquer outro candidato, o beneficiário da política deve alcançar a nota necessária para que seja considerado apto a exercer, de forma adequada e eficiente, o cargo em questão. Além disso, a incorporação do fator “raça” como critério de seleção, ao invés de afetar o princípio da eficiência, contribui para sua realização em maior extensão, criando uma “burocracia representativa”, capaz de garantir que os pontos de vista e interesses de toda a população sejam considerados na tomada de decisões estatais.

III) Em *terceiro lugar*, a medida observa o princípio da proporcionalidade em sua tríplice dimensão. A existência de uma política de cotas para o acesso de negros à educação superior não torna a reserva de vagas nos quadros da administração pública desnecessária ou desproporcional em sentido estrito. Isso porque: (i) nem todos os cargos e empregos públicos exigem curso superior; (ii) ainda quando haja essa exigência, os beneficiários da ação afirmativa no serviço público podem não ter sido beneficiários das cotas nas universidades públicas; e (iii) mesmo que o concorrente tenha ingressado em curso de ensino superior por meio de cotas, há outros fatores que impedem os negros de competir em pé de igualdade nos concursos públicos, justificando a política de ação afirmativa instituída pela Lei nº 12.990/2014. (STF, 2017, on-line)

Com base nestes três pilares e a fim de garantir a efetividade da política em questão, também é constitucional a instituição de mecanismos para evitar fraudes pelos candidatos. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação, desde que respeitada a dignidade humana e garantido o contraditório e a ampla defesa.

Para aplicar a política de reserva de vagas, os ministros do Supremo Tribunal Federal consideraram que a administração pública deve se atentar para os seguintes parâmetros²¹:

- I) os percentuais de reserva de vaga devem valer para todas as fases dos concursos;
- II) a reserva deve ser aplicada em todas as vagas oferecidas no concurso público (não apenas no edital de abertura);

²¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41. Ação julgada procedent. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator(a): Min. Roberto Barroso. Julgamento: 08/06/2017. Publicação: 19/06/2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4917166>.

III) os concursos não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização exigida para burlar a política de ação afirmativa, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas; e

IV) a ordem classificatória obtida a partir da aplicação dos critérios de alternância e proporcionalidade na nomeação dos candidatos aprovados deve produzir efeitos durante toda a carreira funcional do beneficiário da reserva de vagas. (STF, 2017, on-line)

Por fim, o Supremo Tribunal Federal deu procedência do pedido, para fins de declarar a integral constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014 e firmando a seguinte Tese de julgamento:

É constitucional a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública direta e indireta. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa. (STF, 2017, on-line)

4.3.2 A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186-2 Distrito Federal²², o Partido Democratas arguiu a inconstitucionalidade de atos praticados pela Universidade Federal de Brasília - UNB, que institui uma política de cotas raciais, alegando na peça exordial, em síntese, que:

“[...] na presente hipótese, sucessivos atos estatais oriundos da Universidade de Brasília atingiram preceitos fundamentais diversos, na medida em que estipularam a criação da reserva de vagas de 20% para negros no acesso às vagas universais e instituíram verdadeiro ‘Tribunal Racial’, composto por pessoas não-identificadas e por meio do qual os direitos dos indivíduos ficariam, sorrateiramente, à mercê da discricionariedade dos componentes, [...] (fl. 9).

Segundo o partido Democratas, a política de cotas assumida pela UNB deixa dúvidas se a “raça, isoladamente, pode ser considerada no Brasil um critério válido, legítimo, razoável, constitucional, de diferenciação entre o exercício de direitos dos cidadãos” (fl. 28), alegando ainda que o sistema de cotas da UnB pode agravar o preconceito racial, uma vez que

²² BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Alegada ofensa aos arts. 1º, caput, iii, 3º, iv, 4º, viii, 5º, i, ii xxxiii, xli, liv, 37, caput, 205, 206, caput, i, 207, caput, e 208, v, todos da constituição federal. Ação julgada improcedente. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI. Julgamento: 26/04/2012. Publicação: 20/10/2014. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>. Acesso em 15/05/2020.

institui a consciência estatal da raça, que promove ofensa arbitrária ao princípio da igualdade e gera discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra (fl. 29).

Na ação, o partido Democratas indicou os seguintes preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988 que supostamente foram violados:

- Artigo 1º, *caput* (princípio republicano) e inciso III (dignidade da pessoa humana);
- Artigo 3º, inciso IV (vedação ao preconceito de cor e à discriminação);
- Artigo 4º, inciso VIII (repúdio ao racismo);
- Artigo 5º, incisos I (igualdade), II (legalidade), XXXIII (direito à informação de órgãos públicos), XLII (combate ao racismo) e LIV (devido processo legal e princípio da proporcionalidade);
- Artigo 37, *caput* (princípios da legalidade, da impessoalidade, da razoabilidade, da publicidade e da moralidade);
- Artigo 205 (direito universal à educação);
- Artigo 206, *caput* e inciso I (igualdade nas condições de acesso ao ensino);
- Artigo 207, *caput* (autonomia universitária)
- Artigo 208, inciso V (princípio meritocrático - acesso ao ensino segundo a capacidade de cada um). (STF, 2012, on-line)

Na petição inicial apresentada ao STF, o partido tenta asseverar a inexistência de significativo preconceito racial no país, defendendo que a democracia racial, se não existente de fato, deve ser mantida como um mito, um desejo da sociedade:

A importância do mito da democracia racial no Brasil exsurge à medida que serve, quando menos, para fixar a expectativa de conduta a ser seguida pelo homem médio que compõe a sociedade. Gera nas pessoas a expectativa - ainda que não corresponda totalmente a realidade - de que não há preconceito racial, de modo que qualquer conduta desviante desse padrão passa a ser observada com desprezo e antipatia. O mito, então, funciona como um desejo da sociedade de que venha a ser concretizado, e não simplesmente como uma mentira (ADPF nº 186. Petição Inicial, p. 63).

Às fls. 767-794 dos referidos autos, o Ministro Gilmar Mendes, Presidente do STF à época (2009), indeferiu o pedido de liminar, nos termos abaixo:

Embora a importância dos temas em debate mereça a apreciação célere desta Suprema Corte, neste momento não há urgência a justificar a sua concessão. O sistema de cotas raciais da UnB tem sido adotado desde o vestibular de 2004, renovando-se a cada semestre. A interposição da presente arguição ocorreu após a divulgação do resultado final do vestibular 2/2009, quando já encerrados os trabalhos da comissão avaliadora do sistema de cotas. Assim, por ora, não vislumbro qualquer razão para a medida cautelar de suspensão do registro (matrícula) dos alunos que foram aprovados no último vestibular da UnB ou para qualquer interferência no andamento dos trabalhos da universidade (fl. 793). (STF, 2019, on-line)

O Ministério Público Federal deu parecer pela improcedência da ação, através da manifestação da Procuradora Geral da República, Deborah Macedo Duprat de Brito Pereira,

afirmando que o único critério para definir o caso em questão, é o autorreconhecimento, em razão de que apenas numa sociedade hegemônica é que um dado grupo tem o poder das classificações e das definições, de estabelecer fronteiras e de dizer quem está dentro e quem está fora. Para a Procuradora, numa sociedade plural, cada um tem a possibilidade de afirmar a sua identidade, que vão muito além do mero ingresso em uma universidade, e que também compreende a permanência nesse ambiente e mesmo o posterior ingresso no mercado de trabalho.

Diversas instituições ingressaram na referida ação como *amicus curiae*²³, em defesa da política adotada pela UNB e pela constitucionalidade das cotas raciais, entre elas estão a Defensoria Pública-Geral da União, o Partido dos Trabalhadores (PT), o Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Brasília (DCE-Unb), a Central única de Trabalhadores no Distrito Federal (CUT/DF) e o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CERRT), entre outros.

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental número 186 teve como relator o Ministro Ricardo Lewandowski, que ao iniciar seu voto, cita o artigo 5, *caput*, da Constituição Federal de 1988, no qual assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

O Ministro cita ainda o artigo 2º, II da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, da Organização das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil, através do Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969:

Os Estados-Partes tomarão, se as circunstâncias o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, as medidas especiais e concretas para assegurar como convier o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos com o objetivo de garantir-lhes, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Essas medidas não deverão, em caso algum, ter a finalidade de manter direitos desiguais ou distintos para os diversos grupos raciais, depois de alcançados os objetivos em razão dos quais foram tomadas. (BRASIL, 1969)

O ministro relator lembrou que em 2012 apenas 2% dos negros conquistavam diploma universitário no Brasil e afirmou que aqueles que hoje são discriminados têm um potencial enorme para contribuir para uma sociedade mais avançada.

²³ Para CASSIO SCARPINELLA BUENO, o *amicus curiae* é “um especial terceiro interessado que, por iniciativa própria (intervenção espontânea) ou por determinação judicial (intervenção 212 213 214 215 216 217 provocada), intervém em processo pendente com vistas a enriquecer o debate judicial sobre as mais diversas questões jurídicas, portando, para o ambiente judiciário, valores dispersos na sociedade civil e no próprio Estado, que, de uma forma mais ou menos intensa, serão afetados pelo que vier a ser decidido, legitimando e pluralizando, com a sua iniciativa, as decisões tomadas pelo Poder Judiciário” (Curso sistematizado de direito processual civil. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 2, t. I, p. 500).

Lewandowski afirmou que:

[...] para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão, seja de políticas de cunho universalista – que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural – seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. (STF, 2019).

O voto crítico do ministro relator da ADPF 186/DF permitiu-nos identificar e compreender que o reconhecimento de demandas do grupo afrodescendente em relação à reserva de vagas para ingresso no ensino público superior brasileiro passa pela desconstrução do discurso de inferiorização que atribui a esses grupos uma posição social de subordinação em relação as demais classes sociais.

O julgamento da ADPF 186 foi um marco jurídico para a discussão a respeito das políticas afirmativas e estabeleceu novo paradigma no combate ao racismo no Brasil, no qual foi reconhecido o direito e a constitucionalidade da atuação estatal na procura pela correção e aplicação da justiça distributiva e compensatória em favor dos grupos deixados à margem dos direitos sociais e econômicos.

A decisão da ADPF evidencia um discurso segundo o qual a reivindicação reserva de cotas tem o condão de romper com os discursos de inferiorização e provocar a reversão dos efeitos negativos da discriminação, assim, promovendo inclusão e empoderamento das classes no ensino superior de modo geral, tratando-se de espaços que representam não apenas ambientes de formação profissional, mas também locais privilegiados da geração dos futuros líderes.

5 UM ESTUDO DA APLICAÇÃO DA POLITICAS AFIRMATIVAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DO CENSO NACIONAL DO PODER JUDICIÁRIO DE 2014 E DO BANCO DE DISCENTES DO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO DA UNEMAT, CAMPUS DE CÁCERES – MT

Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes da sociedade capitalista e de classes. Esta não é a solução que devemos

aceitar como se fora mandamento inelutável. Confiamos na idoneidade mental do negro e acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida, fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 2002, p. 262)

O estudo específico do Censo Nacional do Poder Judiciário e do corpo discente do curso de Direito é instigante e inovador em nosso país, em razão de não ter sido encontrado nenhuma pesquisa que tenha direta e especificamente este objeto de pesquisa. Isso ocorre devido aos recentes indícios de transformação e diversificação do corpo discente do curso de direito, que acabou por criar e levantar diversos questionamentos dos reais motivos e fatores que de fato fundamentaram essa mudança nos bancos acadêmicos das universidades pelo país a fora, em virtude do histórico do referido curso estar diretamente mais voltado e relacionado com a chamada elite econômica brasileira.

É de extrema importância a análise da dinâmica de transição do ensino médio para o ensino superior por intermédio das políticas de ação afirmativa investigadas, tendo como foco a situação de escola pública e privada e o trabalho desenvolvido pelo Estado e pela sociedade com vista à universalização e à democratização do ensino superior.

É necessário enfatizar e trabalhar os discursos que foram construídos a partir de práticas sociais históricas, se apoiando em diferentes estudos sobre desigualdade e exclusão social, com ênfase no processo cultural e de inclusão no sistema educacional brasileiro e no processo evolutivo e de transformação pelo qual passou a discussão a respeito da emergência do discurso das cotas sociais e raciais como alternativa política de acesso dos negros e pobres ao Ensino Superior por meio de reserva de vagas.

A transição de aluno do ensino médio para o ensino superior, inevitavelmente, traz grandes mudanças, expectativas quanto ao mercado de trabalho, insegurança quanto ao futuro, e está diretamente ligada à fatores externos como barreiras econômicas e sociais, que acabam por limitar e impedir o ingresso em uma universidade.

Analisar e compreender as políticas públicas de combate à desigualdade e a experiência brasileira no tocante às ações afirmativas através de um estudo comparado das ações afirmativas, especificamente em relação ao Poder Judiciário e ao corpo discente do curso de direito, se faz necessário diante da grande lacuna histórica e social aparentemente demonstrada ao longo do tempo na sociedade brasileira, representada pelo perfil

socioeconômico, racial e de gênero dos profissionais do Direito que ocupam as mais diversas funções profissionais públicas e privadas no Brasil.

Este estudo parte do levantamento e análise do inédito Censo Nacional do Poder Judiciário e do perfil dos ingressantes no curso de Direito, ou seja, os alunos aprovados em processo seletivo de ingresso, visando identificar e compreender os aspectos evolutivos de universalização e democratização do banco de discentes da referida área das ciências sociais.

Em especial, será retratado nesta seção, um estudo a respeito do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER/UNEMAT, através de uma análise documental e da legislação vigente com base no conteúdo legal das Resoluções n. 071/2016, 003/2017, 005/2017, entre outras.

Por fim, apresentaremos uma análise prática da execução dessas políticas inclusivas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especificamente no campus de Cáceres/MT. Essa análise será feita de forma específica e delimitada aos documentos e banco de dados acadêmicos da instituição acima indicada, no período de 2012 a 2018, com o objetivo de investigar e comparar o perfil dos ingressantes no curso de Direito de acordo com questionário respondido por todos os candidatos no momento da inscrição no vestibular ou Programa governamental.

5.1 Censo Nacional do Poder Judiciário e Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros

É importante a analisar a questão racial nas políticas judiciárias através por meio de um diagnóstico do Poder Judiciário, principalmente da magistratura brasileira, usando como base o estudo dos dados colhidos e divulgados através do Censo do Poder Judiciário (2014) e do Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros (2018).

O primeiro Censo do Poder Judiciário surgiu a partir do Pedido de Providências n. 0002248-46.2012.2.00.0000 que se deu através do requerimento protocolado em maio de 2012, solicitando ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a fixação de cotas para negros e índios no Poder Judiciário.

O referido Pedido de Providências (PP) foi instaurado por Juliene Vieira Fagundes Cunha, em face do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), requerendo que o próprio CNJ determinasse as diretrizes das políticas públicas para o preenchimento de cargos no Poder Judiciário nacional, fixando percentuais para negros e índios.

Em outubro de 2012 o plenário do CNJ deferiu o pedido para elaboração de estudos para subsidiar a deliberação sobre a adoção do pedido de ações afirmativas realizado no pedido de providências. Com isso, foi instituído o Grupo de Trabalho para realização do 1 Censo do Poder Judiciário, que contou com mais de 400 (quatrocentas) pessoas envolvidas com a execução deste projeto em cada um dos 94 (noventa e quatro) tribunais e conselhos.

Com base na determinação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ao longo do segundo semestre do ano de 2013, o Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ) realizou, pela primeira vez, o mapeamento do perfil dos magistrados e servidores do Poder Judiciário brasileiro e que elaborou dois questionários, disponibilizados de forma eletrônica na página do CNJ, um para magistrados e outro para servidores. O questionário foi disponibilizado aos magistrados e servidores em sua versão eletrônica, bem como também em uma versão em papel para ser aplicado nas localidades com dificuldades de acesso à internet e que tem problemas na disponibilização de computadores.

O Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014, p. 07) contou com os seguintes índices de participação:

- Servidores: 60% (sessenta por cento) dos servidores da Justiça, o que significa afirmar que 170.746 servidores, de um total de 285.328, responderam à pesquisa.
- Magistrados: 64% (sessenta e quatro por cento), o que corresponde a 10.796 dos 16.812 magistrados em atividade.

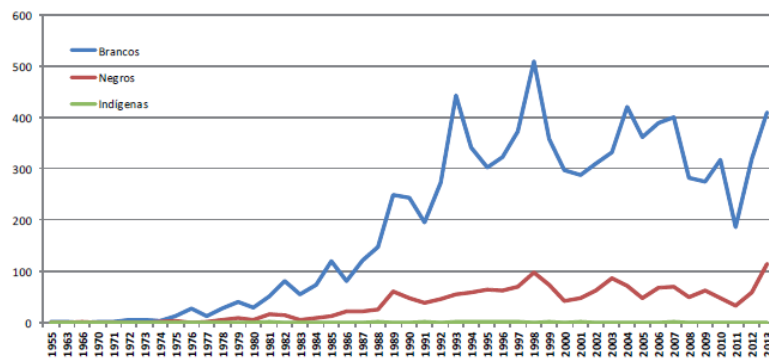
Após a aplicação dos questionários e o levantamento de dados, as informações colhidas foram apresentadas em formato de gráficos, apresentando o percentual das respostas registradas pelo CNJ em suas bases de dados. Para a representação gráfica da análise realizada com os dados levantados, calculou-se a média dos números atribuídos a cada resposta, pelas respostas dadas pelos grupos de magistrados e servidores.

Nos primeiros dois gráficos (8 e 9) são apresentados o número de magistrados: conforme o ano de ingresso e cor/raça, no gráfico n.º 7 de 1955 à 2013 e no gráfico n.º 8 de 1980 à 2013, divididos em brancos, negros e indígenas.

Gráfico 8: Número de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça:

3.1.3. COR/RAÇA

3.1.3.1. Número de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça. Brasil, 2013¹².

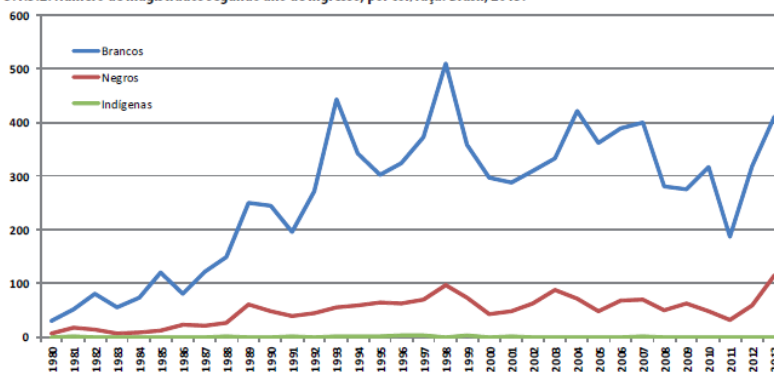


¹² Nos gráficos 3.1.3.1, 3.1.3.2, 3.1.3.3 e 3.1.3.6 desta seção, a categoria "brancos" engloba os servidores que se declararam "brancos" e os que se declararam "amarelos"; e a categoria "negros" engloba os servidores autodeclarados "pretos" e "pardos".

Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Gráfico 9: Número de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça:

3.1.3.2. Número de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça. Brasil, 2013.



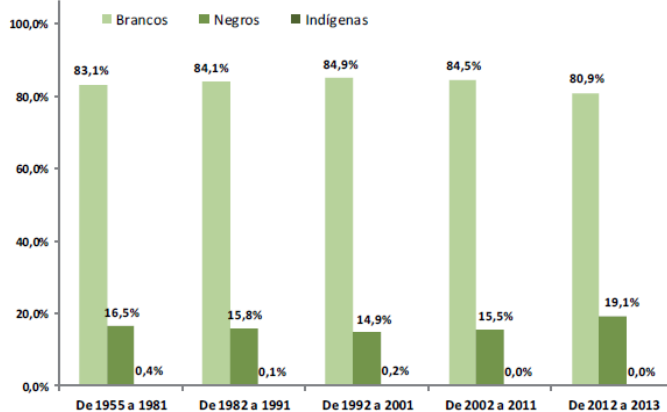
Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Como pode ser observado, os gráficos n.º 8 e 9 apresentam uma diferença imensa do número de magistrados brancos para o número de magistrados negros, sendo que essa diferença chegou a seu maior patamar entre os anos de 1997 e 1998.

Nos gráficos n.º 10 e 11 são indicados os percentuais de magistrados dentro de um determinado período delimitado pela pesquisa, como podemos ver a seguir:

Gráfico 10: Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça:

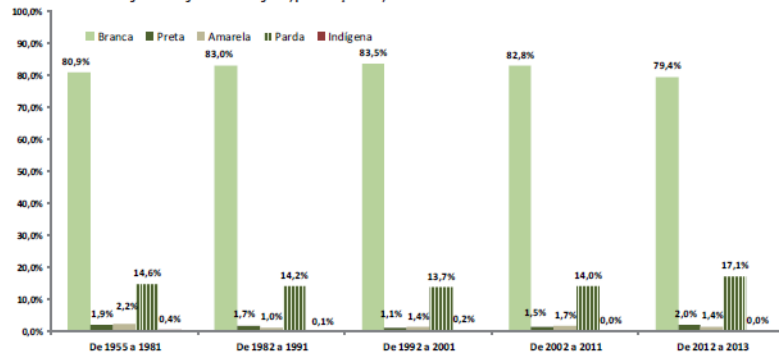
3.1.3.3. Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça. Brasil, 2013.



Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Gráfico 11: Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça:

3.1.3.4. Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça. Brasil, 2013.



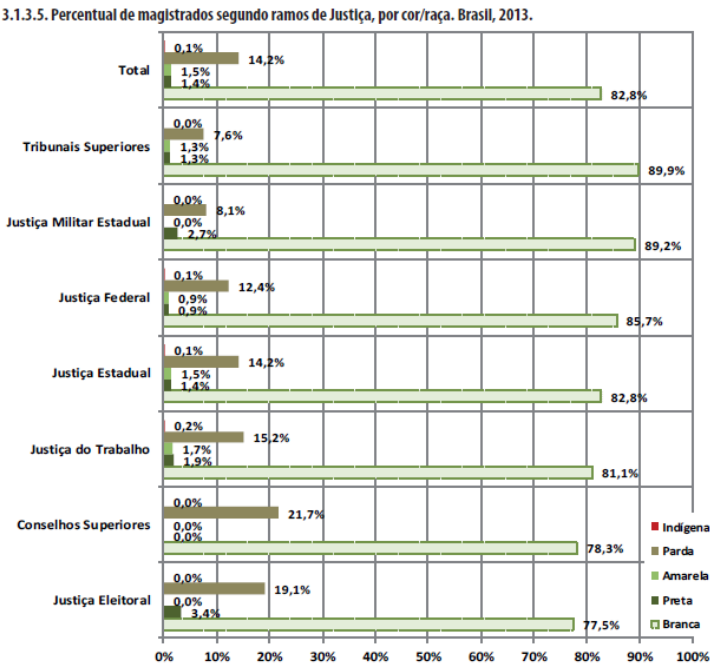
Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Os gráficos acima retratam em percentuais a grande diferença de magistrados segundo a cor/raça declaradas por meio dos questionários aplicados. No gráfico n.º 9 temos uma divisão apenas entre brancos, negros e indígenas, no qual todos os períodos apresentados demonstram um percentual de brancos acima de 80% (oitenta por cento). Já no gráfico n.º 10, os percentuais são divididos entre brancos, pretos, amarelos, pardos e indígenas, e que apresentou também um percentual acima de 80% (oitenta por cento) em todos os períodos indicados.

Nos gráficos n.º 12 e 13 são apresentados os percentuais de magistrados segundo os ramos de justiça (tribunais superiores, justiça militar estadual, justiça federal, justiça estadual,

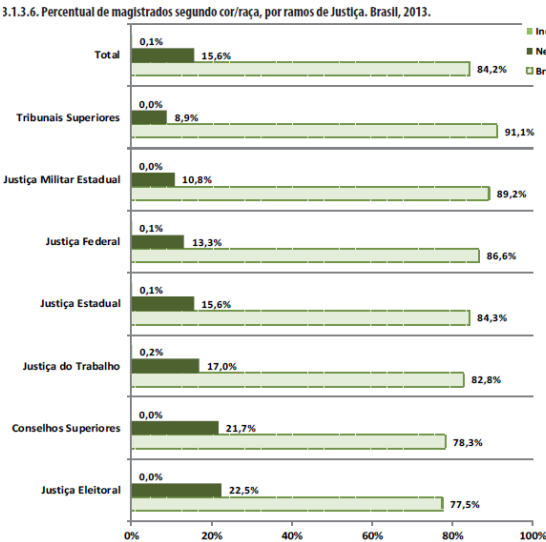
justiça do trabalho, conselhos superiores e justiça eleitoral), divididos em indígenas, pardos, amarelos, pretos e brancos no gráfico n.º 12 e em indígenas, negros e brancos no gráfico n.º 13.

Gráfico 12: Percentual de magistrados segundo ramos de justiça, por cor/raça:



Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

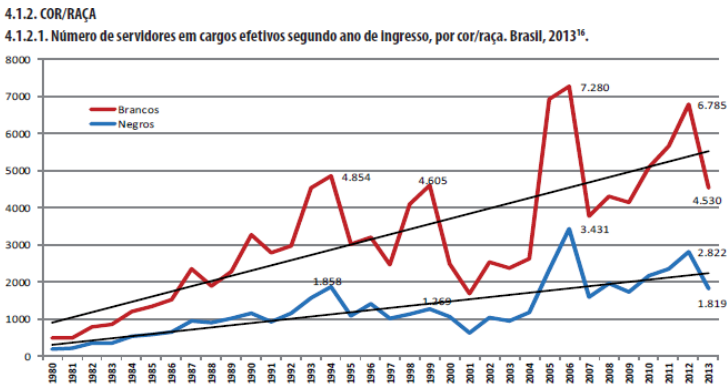
Gráfico 13: Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por cor/raça:



Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

A partir dos gráficos n.º 14 e 15, apresentamos os números e percentuais de servidores em cargos efetivos segundo o ano de ingresso e divididos por cor/raça.

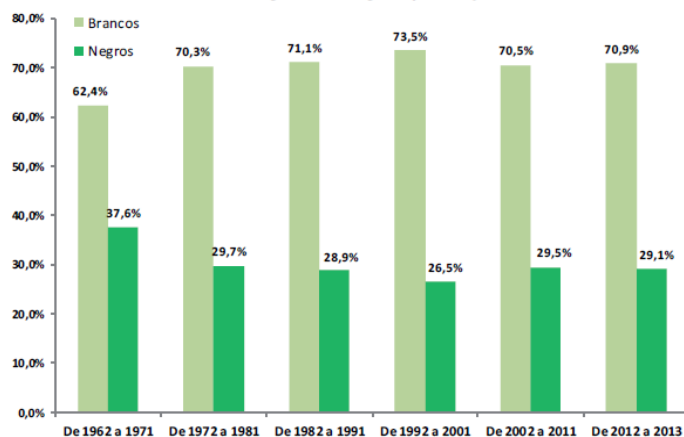
Gráfico 14: Número de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por cor/raça:



Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Gráfico 15: Percentual de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por cor/raça:

4.1.2.2. Percentual de servidores efetivos segundo ano de ingresso, por cor/raça. Brasil, 2013.



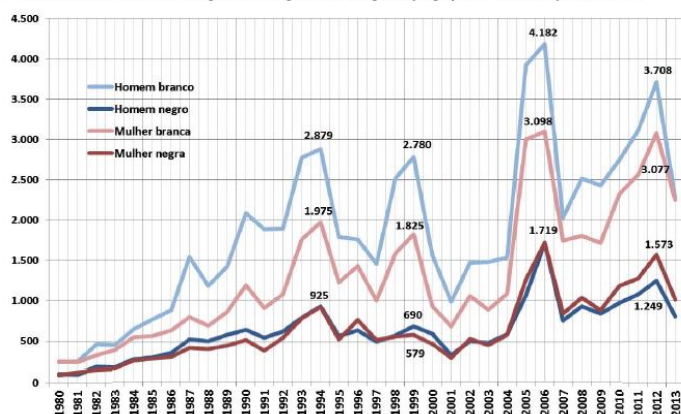
Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Os gráficos acima (14 e 15) indicam que apenas em um período (de 1962 a 1971), não se teve um número de magistrados brancos superior a 70% (setenta por cento) em comparação com número magistrados negros.

Já os gráficos n.º 16 e 17, apresentam o número e percentual de servidores segundo ano de ingresso, divididos por grupos de sexo e cor/raça (homem branco, homem negro, mulher branca, mulher negra).

Gráfico 16: Número de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por grupos de sexo e cor/raça:

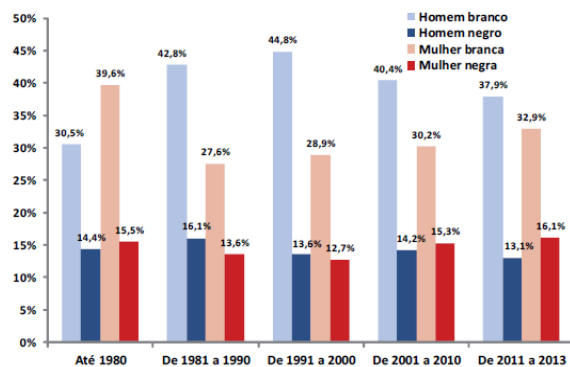
4.1.2.3. Número de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por grupos de sexo e cor/raça. Brasil, 2013.



Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Gráfico 17: Percentual de servidores em cargos efetivos segundo ano de ingresso, por grupos de sexo e cor/raça:

4.1.2.4. Percentual de servidores em cargos efetivos segundo ano de Ingresso, por grupos de sexo e cor/raça. Brasil, 2013.



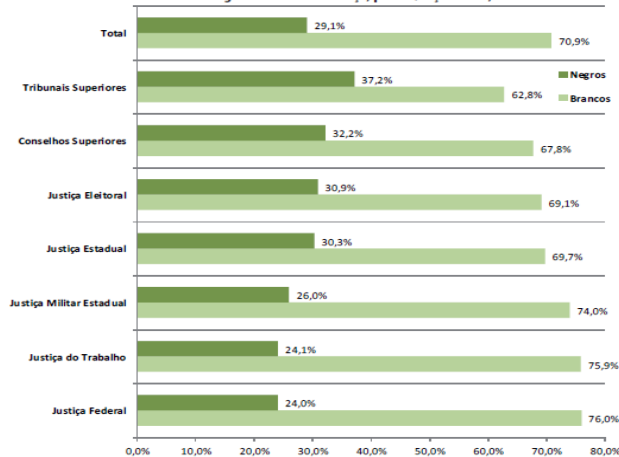
Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Os gráficos acima retratam bem a diferença entre o percentual de brancos e negros nos cargos de servidores efetivos do Poder Judiciário, quando podemos ver com bastante destaque o privilégio assumido pelo homem branco e pela mulher branca, que prevalece e muito sobre o homem negro e a mulher negra.

Nos gráficos a seguir, temos o percentual de servidores de cada um dos ramos da Justiça (tribunais superiores, justiça militar estadual, justiça federal, justiça estadual, justiça do trabalho, conselhos superiores e justiça eleitoral), divididos por cor/raça.

Gráfico 18: Percentual de servidores segundo ramos de Justiça, por cor/raça:

4.1.2.5. Percentual de servidores segundo ramos de Justiça, por cor/raça. Brasil, 2013.



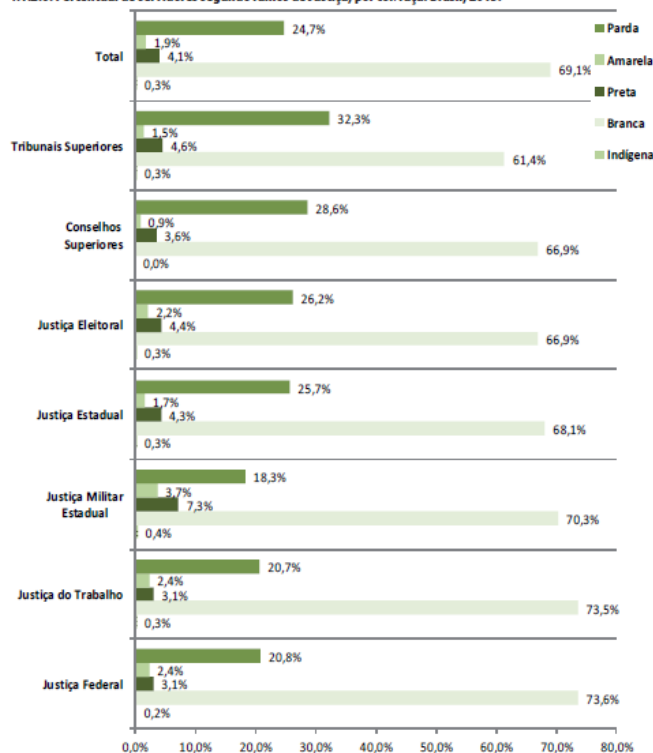
Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014).

Os dados acima demonstrados trazem uma clara diferença entre brancos e negros, ocupando as funções de servidores na Justiça Brasileira, no qual podemos destacar a discrepância existente, principalmente na Justiça Federal, Militar e do Trabalho, que tem mais de 70% (setenta por cento) dos seus servidores declarados brancos.

No gráfico a seguir, temos o percentual de servidores de cada um dos ramos da Justiça, por cor/raça, dividido entre amarelos, brancos, indígenas, pardos e negros, e mais uma vez temos a Justiça Federal, Militar e do Trabalho, com mais de 70% (setenta por cento) dos seus servidores declarados brancos.

Gráfico 19: Percentual de servidores segundo ramos de Justiça, por cor/raça:

4.1.2.6. Percentual de servidores segundo ramos de Justiça, por cor/raça, Brasil, 2013.



Fonte: Censo do Poder Judiciário (CNJ, 2014)

Foi a primeira pesquisa que buscou compreender a composição demográfica dos servidores e magistrados do Poder Judiciário, de forma a trazer os dados necessários para

subsidiar medidas e políticas judiciárias com vistas a universalização e democratização racial da composição do Judiciário brasileiro.

Em 23 de junho de 2015 tivemos a edição da Resolução n° 203 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que dispõe sobre a reserva aos negros, no âmbito do Poder Judiciário, de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e de ingresso na magistratura.

A referida resolução foi criada considerando o disposto na Lei 12.990/2014, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n° 12.288/2010), na decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/Distrito Federal, os resultados do primeiro Censo do Poder Judiciário, as deliberações do CNJ nos autos do Pedido de Providências 0002248-46.2012.2.00.0000 e do Processo Comissão 0006940-88.2012.2.00.0000, na 210ª Sessão Ordinária, realizada em 09 de junho de 2015.

Art. 1º A reserva de vagas aos negros nos concursos públicos para provimentos de cargos efetivos nos órgãos do Poder Judiciário, inclusive de ingresso na magistratura, dar-se-á nos termos desta Resolução.

Art. 2º Serão reservadas aos negros o percentual mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para Provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal dos órgãos do Poder Judiciário enumerados no art. 92, I-A, II, III, IV, V, VI e VII, da Constituição Federal e de ingresso na magistratura dos órgãos enumerados no art. 92, III, IV, VI e VII.

§ 1º A reserva de vagas de que trata o caput será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três).

§ 2º Caso a aplicação do percentual estabelecido no caput resulte em número fracionado, este será elevado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para o número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos).

Art. 3º Os órgãos indicados no caput do art. 2º poderão, além da reserva das vagas, instituir outros mecanismos de ação afirmativa com o objetivo de garantir o acesso de negros a cargos no Poder Judiciário, inclusive de ingresso na magistratura, bem como no preenchimento de cargos em comissão, funções comissionadas e vagas para estágio.

Art. 4º A reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos dos órgãos do Poder Judiciário indicados no art. 2º. Parágrafo único. Os editais de que trata o caput deverão especificar o total de vagas correspondente à reserva para cada cargo oferecido.

Art. 5º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos, no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

§ 1º A autodeclaração terá validade somente para o concurso público aberto, não podendo ser estendida a outros certames.

§ 2º Presumir-se-ão verdadeiras as informações prestadas pelo candidato no ato da inscrição do certame, sem prejuízo da apuração das responsabilidades administrativas, civis e penais na hipótese de constatação de declaração falsa.

§ 3º Comprovando-se falsa a declaração, o candidato será eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua nomeação, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis.

Art. 6º Os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas a eles reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso.

§ 1º Além das vagas de que trata o caput, os candidatos negros poderão optar por concorrer às vagas reservadas a pessoas com deficiência, se atenderem a essa condição, de acordo com a sua classificação no concurso.

§ 2º Os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas a candidatos negros.

§ 3º Os candidatos negros aprovados para as vagas a eles destinadas e às reservadas às pessoas com deficiência, convocados concomitantemente para o provimento dos cargos, deverão manifestar opção por uma delas.

§ 4º Na hipótese de que trata o parágrafo anterior, caso os candidatos não se manifestem previamente, serão nomeados dentro das vagas destinadas aos negros.

§ 5º Na hipótese de o candidato aprovado tanto na condição de negro quanto na de deficiente ser convocado primeiramente para o provimento de vaga destinada a candidato negro, ou optar por esta na hipótese do § 3º, fará jus aos mesmos direitos e benefícios assegurados ao servidor com deficiência.

Art. 7º Em caso de desistência de candidato negro aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro posteriormente classificado.

Parágrafo único. Na hipótese de não haver candidatos negros aprovados em número suficiente para que sejam ocupadas as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação no concurso.

Art. 8º A nomeação dos candidatos aprovados respeitará os critérios de alternância e de proporcionalidade, que consideram a relação entre o número total de vagas e o número de vagas reservadas a candidatos com deficiência e a candidatos negros.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e vigorará até 9 de junho de 2024, término do prazo de vigência da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014.

§ 1º Esta Resolução não se aplicará aos concursos cujos editais tiverem sido publicados antes de sua entrada em vigor.

§ 2º Em 5 (cinco) anos, contados da publicação desta Resolução, será promovida a segunda edição do censo do Poder Judiciário, oportunidade em que poderão ser revistos o percentual de vagas reservadas, bem como o prazo de vigência desta Resolução para cada ramo da Justiça, à luz dos dados coletados. (CNJ, 2015)

Segundo os dados apresentados durante o Seminário Questões Raciais, o Poder Judiciário brasileiro realizou uma projeção do percentual de negros após a aplicação de cota anual de 20% (vinte por cento) das vagas para negros. A projeção fundamentou a previsão de revisão em 05 (cinco) anos do percentual de 20% (vinte por cento) de cotas definido na Resolução n. 203/2015.

Com base nestes dados e buscando trazer a apresentação do parâmetro atual das políticas implementadas, o Conselho Nacional de Justiça realizou o Seminário Questões Raciais e o Poder Judiciário entre os dias 07 e 08 de julho de 2020, com apoio da AMB, da ANAMATRA, da AJUFE e dos coordenadores do ENAJUN, buscando trazer reflexões acerca do enfrentamento do racismo estrutural que se manifesta também institucionalmente no sistema de justiça.

Durante explanação do Painel 2 (dois) - Questão Racial nas Políticas Judiciárias, sob a coordenação da Conselheira do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e Presidente da

Comissão Permanente de Políticas e de Desenvolvimento do Cidadão, Dra. Cândice Lavocat Galvão Jobim, foi apresentado um diagnóstico a respeito da estrutura do Poder Judiciário, trazendo o espaço ocupado pelos negros, sua representação e visibilidade no sistema judiciário brasileiro, no qual atualmente apenas 15% (quinze por cento) dos magistrados se declaram pardos e negros (segundo Censo do Poder Judiciário de 2014), apesar de 51% (cinquenta e um por cento) da população se declararem pardos ou negros.

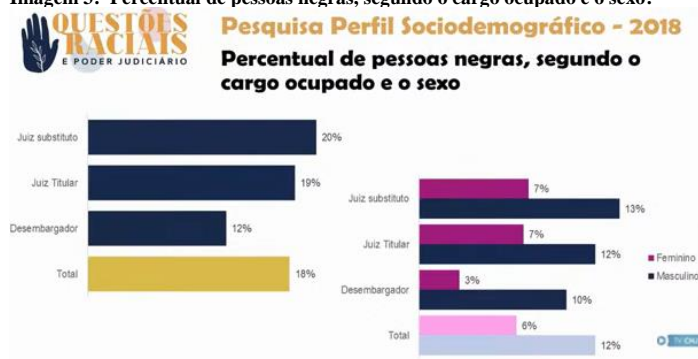
Segundo pesquisa do perfil sociodemográfico dos magistrados de 2018, apenas 6% (seis por cento) dos(as) magistrados(as) são mulheres negras/pardas, o que demonstra por si só, que o Poder Judiciário é mais um dos cenários institucionais no qual a pessoa mais discriminada é a mulher negra, em razão das duas interseccionalidades que a cobre, o gênero e a raça.

Imagem 2: Pesquisa Perfil Sociodemográfico 2018



Fonte: - Seminário Questões Raciais e Poder Judiciário, realizado em 07/07/2020, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

Imagem 3: Percentual de pessoas negras, segundo o cargo ocupado e o sexo:



Fonte: - Seminário Questões Raciais e Poder Judiciário, realizado em 07/07/2020, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ

As mais recentes pesquisas no que tange a análise do Poder Judiciário quanto ao percentual de magistrados e servidores negros, se deram através do Censo do Poder Judiciário de 2014 e da Pesquisa do Perfil Sociodemográfico de 2018. O Censo teve um percentual de 64% (sessenta e quatro por cento) de respondentes, sendo que 15% (quinze por cento) dos magistrados se declararam negros, já a pesquisa sociodemográfica teve uma participação de 62,5% (sessenta e dois vírgula e cinco por cento) de respondentes, em que 18,1% (dezoito vírgula um por cento) dos magistrados se declararam negros, sendo que 17,6% (dezessete vírgula seis por centos) de magistrados negros ingressaram até 2015 e 17,5% (dezessete vírgula cinco por cento) até 2013.

Segundo as informações prestadas pela Doutora Gabriela Azevedo, durante explanação do Painel 2 (dois) - Questão Racial nas Políticas Judiciárias, no Seminário Questões Raciais e o Poder Judiciário, a diferença acima apresentada (percentual de magistrados negros que ingressaram no Judiciário), pode ser em razão de viés amostral ou também pelo aumento de pessoas que passaram a se reconhecer como negros ou pardos.

Segundo Gabriela Moreira de Azevedo Soares, da Secretaria Especial de Programas, Pesquisas e Gestão Estratégica (SEP) e do Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ), foram abertos 37 (trinta e sete) editais de concurso público para magistratura, após a Resolução 203/2015, com 1.840 (um mil, oitocentos e quarenta) novas vagas (alguns editais de 2019 ainda em aberto), sendo 369 (trezentos e sessenta e nove) vagas para cota de negros.

Imagem 4: Número de novos editais e percentual atual de magistrados e segundo projeções:

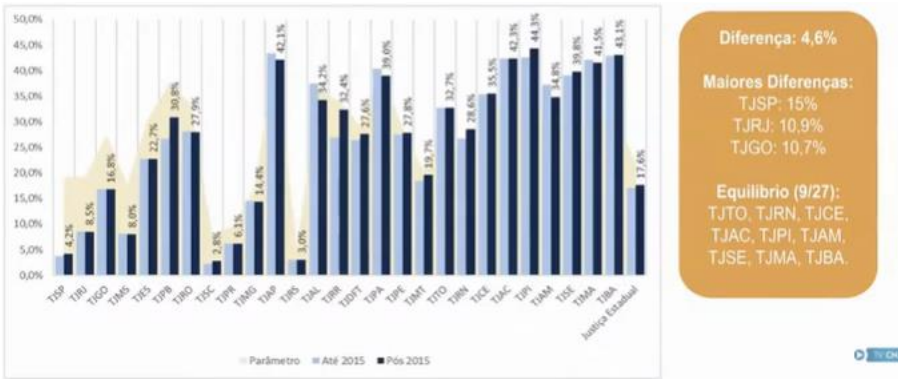


Fonte: - Seminário Questões Raciais e Poder Judiciário, realizado em 07/07/2020, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

Abaixo estão os gráficos que foram elaborados e apresentados no Seminário Questões Raciais e o Poder Judiciário no qual demonstrou as maiores diferenças e os maiores equilíbrios em relação à situação atual do Poder Judiciário com o reflexo estimado com a utilização da política de cotas (atingir 22,2% de negros/pardos).

Os dados apresentados a seguir se referem ao número de negros até 2015, pós 2015 e o percentual estimado com a política de cotas na Justiça Federal, Justiça Estadual e Justiça do Trabalho, dentro de suas divisões para prestações do serviço jurisdicional, com base no Censo de 2014 e com os dados colhidos em 2018 através do perfil sociodemográfico.

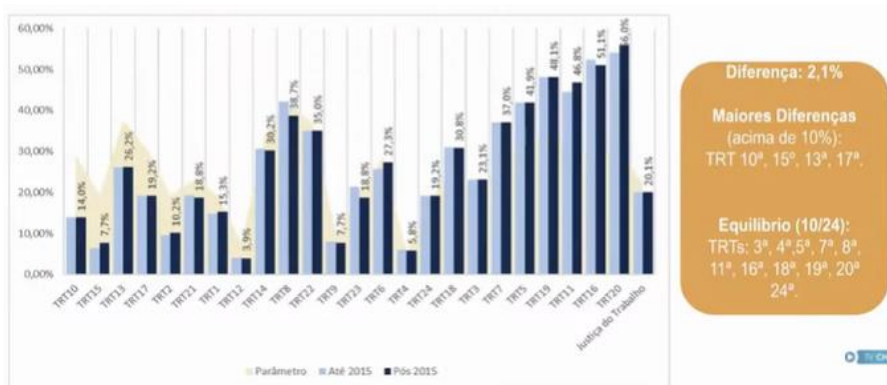
Imagem 5: Maiores diferenças e equilíbrio nos Tribunais Estaduais:



Na Justiça Estadual foi identificada uma diferença de 4,6% (quatro vírgula seis por cento), sendo que as maiores diferenças estão nos tribunais de Justiça de São Paulo (15%),

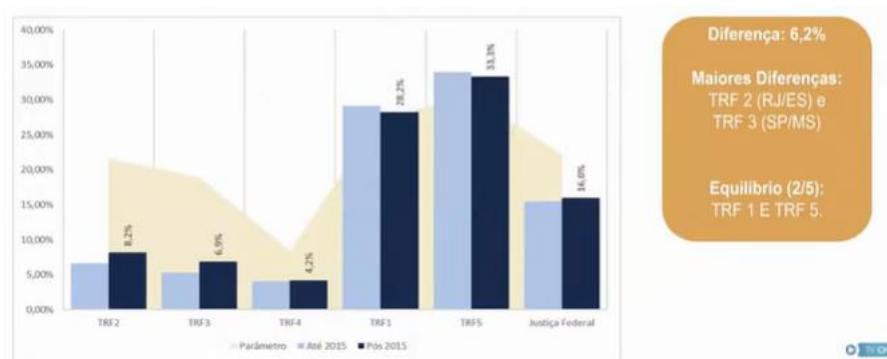
Rio de Janeiro (10,9%) e Goiás (10,7%) e os maiores equilíbrios estão nos Tribunais de Tocantins, Rio Grande do Norte, Ceará, Acre, Paraná, Amazona, Sergipe, Maranhão e Bahia.

Imagem 6: Maiores diferenças e equilíbrio nos Tribunais Regionais do Trabalho:



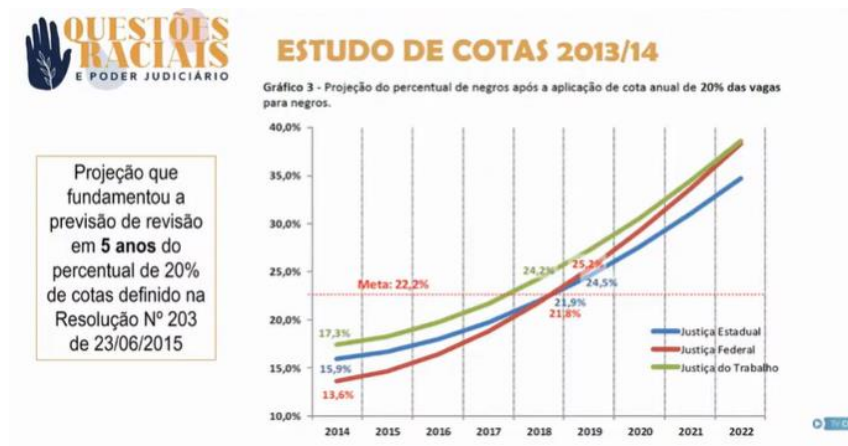
Na Justiça do Trabalho temos uma diferença de 2,1 (dois vírgula um por cento), sendo as maiores diferenças (acima de 10%), nos Tribunais Regionais do Trabalho das 10ª, 15ª, 13ª e 17ª regiões e os maiores equilíbrios nos Tribunais Regionais nos TRTs: 3ª, 4ª, 5ª, 7ª, 8ª, 11ª, 6ª, 18ª, 19ª, 20ª e 24ª.

Imagem 7: Maiores diferenças e equilíbrio nos Tribunais Regionais Federais:



Por fim, na Justiça Federal foi identificada uma diferença de 6,2% (seis vírgula dois por cento), sendo as maiores diferenças nos Tribunais Regionais Federais da 2ª (RJ/ES) e 3ª regiões (SP/MS) e os maiores equilíbrios nos TRFs da 1ª e 5ª Região.

Imagem 8: Projeção do percentual de negros após a aplicação da cota anual de 20% das vagas para negros.



Fonte: Seminário Questões Raciais e Poder Judiciário, realizado em 07/07/2020, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

O gráfico acima trata da projeção que fundamentou a previsão de revisão em 5 (cinco) anos do percentual de 20 (vinte por cento) de cotas definido na Resolução nº 203 de 23/06/2015, mas que não veem sendo atingidos.

A partir da Resolução 203/2015, tivemos 796 (setecentos e noventa e seis) novos ingressos nos anos de 2016 e 2018, sendo que apenas 24 (vinte e quatro) foram por cotas para negros (3,0%). Demonstrando que os reflexos da política de cotas adotadas são mais lentos do que o esperado.

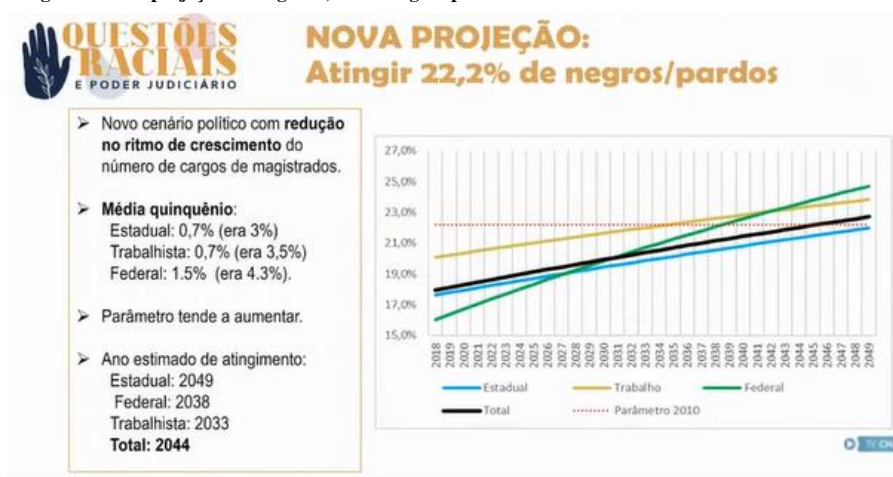
Tabela 1: Percentual esperado x realizado:

Segmento de Justiça	Esperado para 2018 no Estudo de 2014	Realizado em 2018
Justiça Federal	21,8%	16,0%
Justiça Estadual	21,9%	17,6%
Justiça do Trabalho	24,2%	20,9%

Fonte: Seminário Questões Raciais e Poder Judiciário, realizado em 07/07/2020, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

Com o levantamento desses dados, uma nova projeção feita pelo Conselho Nacional da Justiça é de atingir o percentual de 22,2% (vinte e dois vírgula dois por cento) de negros/pardos conforme gráfico a seguir:

Imagem 9: Nova projeção – atingir 22,2% de negros/pardos



Fonte: Seminário Questões Raciais e Poder Judiciário, realizado em 07/07/2020, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

Segundo Gabriela Soares, ao longo deste ano ainda (2020) ou no ano de 2021, novas pesquisas deverão ser realizadas para ver a evolução na magistratura de 2018 até os dias atuais, buscando fazer uma atualização dos percentuais de cotas. Além disso, a pesquisadora citou a pesquisa acerca da saúde mental dos magistrados e servidores no contexto da pandemia covid-19 que está sendo feita este ano pelo Comitê Gestor Nacional de Atenção Integral à Saúde de Magistrados e Servidores do Poder Judiciário, no uso de suas atribuições previstas na Portaria nº 06/2016 do Conselho Nacional de Justiça, no qual foram inseridas questões sobre raça e ingresso por cotas e será de acesso público no site do Conselho Nacional de Justiça.

5.2 PIIER - Programa de Integração e Inclusão Étnica e Racial e Acesso de negros e indígenas no curso de Direito da UNEMAT

A Universidade do Estado de Mato Grosso foi uma das primeiras universidades estaduais que adotaram políticas de ação afirmativa. A UNEMAT se utiliza do Programa de Integração e Inclusão Étnica e Racial (PIIER) e adota um sistema próprio de reserva de vagas

nos seus processos seletivos, reservando 25% (vinte e cinco por cento) das vagas totais oferecidas para candidatos autodeclarados negros.

O Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER) teve início no ano de 2004 (ano de criação), mas foi devidamente implantado a partir do segundo semestre de 2005, e desde então, é reservado uma parte do número total das vagas ofertadas em todos os cursos de graduação da UNEMAT para candidatos autodeclarados negros (de cor preta ou parda), de acordo com critérios adotados pelo IBGE.

A Portaria n.º 328 da UNEMAT, de 01 de março de 2004, instituiu a Comissão para a Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS), responsável pelo “Programa de Ações Afirmativas para o Acesso da População Negra e Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT”. E a partir do segundo semestre do ano de 2005, começou a reservar 25% (vinte e cinco por cento) das vagas em todos seus processos seletivos para alunos autodeclarados negros (pretos e pardos), como parte do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER).

A resolução n.º 200/2004-CONEPÉ deu início a regulamentação do PIIER. No ano de 2013, houve a inclusão de uma nova política de ação afirmativa destinada aos estudantes de escolas públicas através da resolução n.º 017/2013 do CONEPÉ, na qual foi ratificada a reserva de 25% (vinte e cinco por cento) das vagas para negros e instituiu uma reserva de 35% (trinta e cinco por cento) do total de vagas da universidade para candidatos oriundos da escola pública.

No ano de 2016, os critérios de reserva de vagas foram modificados através da Resolução n.º 071/2016 do CONEPÉ, que manteve a proporção de 25% (vinte e cinco por cento) de reserva para negros, mas reduziu a de estudantes de escolas públicas para 30% (trinta por cento), e houve a inclusão de estudantes indígenas (PIIER Indígena).

Em 2019 houve uma alteração na política de reserva de vagas da UNEMAT, através da qual o Programa de Políticas de Ações Afirmativas passou a funcionar da seguinte forma: 60% (sessenta por cento) das vagas oferecidas nos cursos de graduação ficaram reservadas para candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública e gratuita, conforme as Resoluções n.º 011/2019 e 051/2019-CONEPÉ, e os demais 40% (quarenta por cento) ficaram destinados à ampla concorrência.

Podem concorrer às vagas aqueles que se enquadram como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além desse critério, os candidatos que optem por esse tipo de vaga, devem ainda ter cursado os ensinos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas ou; ter residência no

Estado de Mato Grosso há pelo menos três anos ou, ter estudado os ensinos Fundamental e Médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial.

Além do PIIER, desde 2013 a UNEMAT adotou a reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, que reservará 50% (cinquenta por cento) das vagas para este tipo de candidato, quando a seleção for feita via Enem/SISU, e 35% (trinta e cinco por cento) de vagas, caso a seleção seja feita via Concurso Vestibular realizado pela instituição.

5.2.1 As resoluções nº 011/2019 - CONEPE e 051/2019 - CONEPE

Atualmente, a reserva de vagas através do PIIER é regida pelas resoluções nº 011/2019 - CONEPE e 051/2019 - CONEPE, que trata da implantação de políticas de ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior por meio do sistema de reserva de vagas no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso. Os referidos dispositivos normativos tratam da desequiparação promovida pelo sistema de reserva de vagas, como política de ação afirmativa, em consonância com o princípio da isonomia. Devido à necessidade de garantir a igualdade material entre os cidadãos por meio da distribuição mais equitativa de bens sociais e da promoção do reconhecimento da população negra, indígena e portadora de deficiência, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil.

A resolução n. 011/2019 traz de forma expressa em seus artigos 2 e 3 o percentual de vagas disponibilizadas nos cursos de graduação da UNEMAT aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, como podemos ver a seguir:

Art. 2º Ficam reservadas 60% (sessenta por cento) das vagas oferecidas nos cursos de graduação da UNEMAT aos estudantes que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública.

Art. 3º A UNEMAT disponibilizará as vagas para ingresso no ensino superior da seguinte forma:

I. Para cursos com 30 (trinta) vagas, 12 (doze) são destinadas à ampla concorrência e 18 (dezoito) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas:

- a) 08 (oito) vagas para estudantes negros;
- b) 01 (uma) vaga para estudante indígena;
- c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência;
- d) 08 (oito) vagas para os demais estudantes de escola pública.

II. Para cursos com 40 (quarenta) vagas, 16 (dezesesseis) são destinadas à ampla concorrência e 24 (vinte e quatro) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas:

- a) 10 (dez) vagas para estudantes negros;
- b) 02 (duas) vagas para estudantes indígenas;

- c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência;
- d) 11 (onze) vagas para os demais estudantes de escola pública.

III. Para cursos com 50 (cinquenta) vagas, 20 (vinte) vagas são destinadas à ampla concorrência e 30 (trinta) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas;

- a) 13 (treze) vagas para estudantes negros;
 - b) 02 (duas) vagas para estudantes indígenas;
 - c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência;
 - d) 14 (quatorze) vagas para os demais estudantes de escola pública;
- Parágrafo Único Caso as vagas destinadas a negros, indígenas e estudantes com deficiência não forem preenchidas, elas serão destinadas aos demais estudantes da escola pública. (CONEPE, 2019).

O artigo 6 da resolução 011/2019 dispõe que “poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição vestibular, conforme o quesito cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”.

Segundo os parágrafos do referido artigo, para efetivar a matrícula, o candidato, terá que comprovar que cursou o ensino médio integralmente na escola pública, além apresentar autodeclaração, a ser firmada em formulário próprio da UNEMAT, que gozará de presunção relativa de veracidade e será ratificada mediante procedimento de verificação a ser realizada pela Comissão de Verificação.

No tocante à reserva de vagas para indígenas, o artigo 7º da referida resolução dispõe que concorrem às vagas reservadas a indígenas os candidatos que assim se autodeclararem. Para efetivar a matrícula, além de comprovar que cursou o ensino médio integralmente na escola pública, o candidato deverá apresentar sua autodeclaração de indígena, a ser firmada em formulário próprio da UNEMAT, que também gozará de presunção relativa de veracidade e será ratificada mediante procedimento de verificação, salvo se acompanhada de Declaração de comunidade reconhecidamente indígena ou da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

Para os fins de confirmação das informações acima tratadas, a resolução prevê (art. 9 a 13) a criação de comissões permanente de verificação e acompanhamento dos alunos que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, para verificação do procedimento de identificação por terceiros da condição de negro, indígena e da pessoa com deficiência, com poderes de indeferimento de matrícula.

O procedimento de acompanhamento e verificação está previsto nos artigos 15 a 20, que dispõe da seguinte forma:

Art. 15 Os candidatos que optarem por concorrer às vagas reservadas às pessoas negras, indígenas e deficientes se submeterão ao procedimento de verificação.

§1º O edital de Vestibular definirá se o procedimento de verificação será promovido sob a forma presencial ou telepresencial, mediante utilização de recursos de tecnologia de comunicação.

§2º Os candidatos serão convocados para participarem do procedimento de verificação, com indicação de local, data e horário para realização do procedimento, a ser disponibilizado como edital complementar do vestibular em execução.

§3º O candidato que não comparecer ao procedimento de verificação será considerado eliminado do vestibular, devendo ser convocado o candidato seguinte da ordem de classificação.

Art. 16 A Comissão de Verificação utilizará o critério fenotípico para negros e indígenas e laudo técnico para aferição da condição declarada pelo candidato no vestibular de ingresso da UNEMAT.

Parágrafo Único Não serão considerados, para os fins do caput, quaisquer registros ou documentos pretéritos eventualmente apresentados, inclusive imagem e certidões referentes a confirmação em procedimentos de verificação realizados em outros certames.

Art. 17 Não serão efetivadas matrículas cujas autodeclarações não forem ratificadas pela Comissão de Verificação em procedimento de verificação, ainda que tenham obtido nota suficiente para aprovação na ampla concorrência.

Art. 18 Nos casos de indeferimento de autodeclaração de candidato, a Comissão de Verificação deliberará sob forma de parecer motivado.

Parágrafo Único É vedado à Comissão de Verificação deliberar na presença dos candidatos e o teor do parecer motivado será de acesso restrito apenas aos interessados.

Art. 19 O resultado do procedimento de verificação será publicado no sítio eletrônico da UNEMAT, em Edital Complementar ao vestibular em execução, do qual constarão os dados de identificação do candidato, a conclusão do parecer da Comissão de Verificação a respeito da ratificação e as condições para exercício do direito de recurso pelos interessados.

Art. 20 O edital de vestibular da UNEMAT preverá uma Comissão Recursal em razão das deliberações da Comissão de Verificação. Parágrafo Único A Comissão Recursal será composta por três integrantes, distintos dos membros da Comissão de Verificação, nomeados por ato interno da Reitoria, sob as condições do sigilo e da confidencialidade exigidos no art. 12 da presente Resolução. (CONEPE, 2019).

A resolução 011/2019 prevê ainda a possibilidade da criação de comissões temporárias para apurar fraudes no uso de reserva de vagas, sem prejuízo das Comissões de Acompanhamento e de Verificação, criadas de forma permanente. O parágrafo único do artigo 22 dispõe que “constatada a fraude no uso da reserva de vagas, a Comissão de Verificação determinará, observada a ampla defesa e o contraditório, o cancelamento da matrícula do discente, procedendo aos demais encaminhamentos que entender cabíveis”.

A resolução 051/2019 trouxe algumas alterações à resolução 011/2019 no que se refere especificamente ao parágrafo único do art. 5º; a redação do caput do art. 7º e §2º do art. 7º; incluir o §3º no art. 7º e alterar a redação do §4º do art. 8º.

Art. 1º Alterar a Resolução nº 011/2019-CONEPE que dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Art. 2º As alterações de que trata o artigo anterior consiste em:

- I. Alterar o Parágrafo Único do art. 5º;
- II. Alterar a redação do caput do art. 7º e §2º do art. 7º;
- III. Incluir o §3º no art. 7º.
- IV. Alterar a redação do §4º do art. 8º.

Art. 3º O parágrafo único do art. 5º passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 5º (...)

Parágrafo Único Entende-se como escola pública aquela onde o estabelecimento de ensino é público e gratuito, mantido pela União, Estados ou Municípios, sendo vedado o uso de vagas reservadas em benefício de quem cursou o ensino médio em estabelecimento privado ou foi favorecido por bolsa ou auxílio de qualquer natureza, independente de ser parcial ou integral”.

Art. 4º O art. 7º passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 7º Poderão concorrer às vagas reservadas a indígenas, os candidatos que assim se autodeclararem pertencentes a um grupo étnico reconhecido como tal.

§1º (...)

§2º A autodeclaração do candidato goza de presunção relativa de veracidade e será ratificada mediante a apresentação de declaração de indígena emitida por Comunidade reconhecidamente indígena ou da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

§3º A ausência de declaração de indígena emitida por Comunidade reconhecidamente indígena ou da Fundação Nacional do Índio – FUNAI ocasionará no indeferimento da matrícula do candidato”.

Art. 5º O §4º do art. 8º passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 8º (...)

§1º (...)

§2º (...)

§3º (...)

§4º Caracterizado que o candidato não se enquadra como pessoa com deficiência, nos termos da legislação vigente, o seu pedido de matrícula será indeferido.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário. (CONEPE, 2019).

Conforme disposto acima, a resolução 051/2019 trouxe poucas alterações a resolução 011/2019, se reservando apenas a tratar a respeito da definição de “escola pública” e também a respeito das autodeclarações realizadas pelos candidatos indígenas, que deverão ser emitidas por Comunidade reconhecimento indígena ou pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, sob pena de indeferimento da matrícula do candidato.

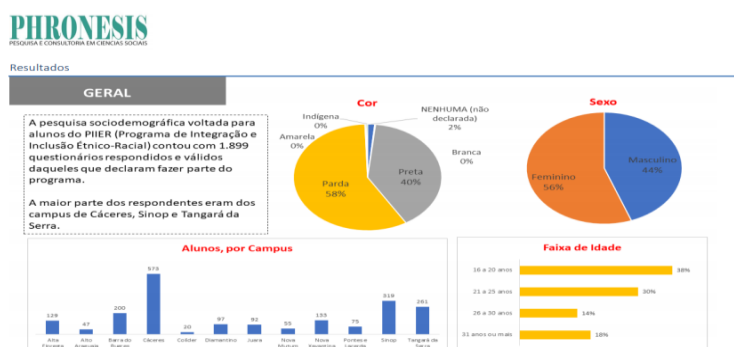
5.2.2 Pesquisa sociodemográfica do PIIER/UNEMAT, referente ao período de 2012-2015

A PHRONESIS (Pesquisa e Consultoria em Ciências Sociais) realizou uma pesquisa sociodemográfica do PIIER/UNEMAT, referente ao período de 2012-2015, e apresentou o relatório final de resultados no ano 2018. A pesquisa se deu através de coleta de dados realizadas a partir de formulário socioeconômico aplicado aos alunos ingressantes pelo PIIER, no período de 2012 a 2015 nos campus de Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Juara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra.

Ao todo, foram realizadas 1.889 (um mil, oitocentos e oitenta e nove) entrevistas distribuídas por 12 (doze) campi da UNEMAT e 25 (vinte e cinco) cursos de graduação: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciências

Biológicas, Ciências Contábeis, Jornalismo, Direito, Economia, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Agroindustrial, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina, Pedagogia, Sistemas de Informação, Turismo e Zootecnia.

Imagem 10: Pesquisa sociodemográfica do PIER/UNEMAT



Fonte: pesquisa sociodemográfica do PIER/UNEMAT, realizada pela PHRONESIS (Pesquisa e Consultoria em Ciências Sociais), referente ao período de 2012-2015.

Segundo o relatório produzido pela pesquisa, a inclusão efetiva promovida pelo PIER é maior do que a originalmente planejada, pois conseguiu durante o período pesquisado, incluir pretos e pardos e alunos de baixa renda, como também a inclusão de outras categorias sociais.

A pesquisa realizada pelo PHRONESIS, trouxe ainda um Relatório de Análise de Coeficientes de Rendimento (CR) (2016) no qual foram analisados os Coeficientes de Rendimento (CR) de 6.155 (seis mil, cento e cinquenta e cinco) alunos, referentes aos 2 (dois) semestres de 2016, matriculados nos anos de 2013, 2014 e 2015. A análise buscou comparar os alunos de 3 (três) modalidades de entrada: Ampla Concorrência (AC), Cotistas de Escola Pública (EP) e Cotistas do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIER).

Quanto a este critério, vamos apresentar a seguir os dados específicos no tocante ao curso de Direito, que está diretamente ligado ao nosso objeto de pesquisa, buscando apresentar os dados informados no relatório.

Tabela 2 - Diferença nas médias e destaques a partir das análises de regressão:

Curso	CR20161				CR20162			
	MI				MI			
	AC	EP	PIER	TOTAL	AC	EP	PIER	TOTAL
Direito	7,100	7,370	6,887	7,132	7,031	7,270	6,804	7,048

Fonte: Tabela elaborada pelo autor – dados extraídos da pesquisa sociodemográfica do PIER/UNEMAT, realizada pela PHRONESIS (Pesquisa e Consultoria em Ciências Sociais), referente ao período de 2012-2015.

Segundo o relatório apresentado, foi utilizado o método das regressões por mínimos quadrados ordinários, por se tratar de variável dependente contínua (CR) e de variáveis independentes discretas (tipo de entrada, curso).

A partir dos dados apresentados, o relatório conclui que “os coeficientes de rendimento acadêmico dos alunos, PIER, e oriundos da escolha pública e da ampla concorrência, mostram que, no geral, não há grandes diferenças de rendimento entre essas categorias”.

Quando a análise é feita a partir do curso ofertado pela instituição, aparecem indícios de discrepância, principalmente nos cursos mais concorridos, no qual há mais dificuldade dos cotistas, tendo estes um rendimento melhor em cursos menos concorridos.

5.3 Análise do banco de discentes do curso Direito - UNEMAT, campus Cáceres/MT

Através do banco de dados fornecido pela UNEMAT/MT e pelo grupo de estudos Grupo de Pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior - GPAPES, foi possível realizar o levantamento do número de alunos aprovados no processo seletivo de ingresso no Curso de Direito da instituição, no campus de Cáceres/MT, no período de 2012 a 2018 e comparar com os vestibulares realizados no segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006, período que não existia o ingresso por meio de cotas na UNEMAT.

Primeiramente, é preciso destacar que a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em regra, realizada dois processos seletivos por ano para ingresso nos seus cursos de graduação, um processo seletivo em cada semestre do ano. Sendo que um deles é realizado pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU (primeiro semestre) e o outro por um processo próprio e específico de vestibular (segundo semestre).

Segundo a Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012, o SISU é um sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação

disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem, de forma autônoma e será realizado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Art. 1º O Sistema de Seleção Unificada - SisU, sistema informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, passa a ser regido pelo disposto nesta Portaria.

Art. 2º O SisU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem.

§ 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do SisU é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

§ 2º A Secretaria de Educação Superior - SESu dará publicidade, por meio de editais, aos procedimentos relativos à adesão das instituições públicas e gratuitas de ensino superior e aos processos seletivos do SisU.

Art. 3º O SisU utilizará as informações constantes no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores do Ministério da Educação, competindo às instituições de ensino assegurar a regularidade das informações que dele constam. (MEC, 2012).

No primeiro semestre de cada ano, a UNEMAT publica um Edital contendo as normas e procedimentos necessários para inscrição, seleção e ocupação das vagas dos cursos de graduação da universidade, no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), gerenciado pelo Ministério da Educação, no qual constará a quantidade de vagas ofertadas, podendo o candidato concorrer em uma das seguintes categorias: a) Ampla Concorrência: 40% (quarenta por cento) do total das vagas; b) Ação Afirmativa - Escola Pública: 30% (trinta) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem como estudantes de Escola Pública; c) Ação Afirmativa - PIIER/Negros: 25% (vinte e cinco por cento) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem no Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER/Negros); d) Ação Afirmativa - PIIER/Indígenas: 5% (cinco por cento) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem no Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER/Indígenas).

Para concorrer às vagas destinadas às políticas de ações afirmativas (escola pública, PIIER/negros e PIIER/indígenas), compete exclusivamente ao candidato certificar se de que cumpre os requisitos estabelecidos abaixo, conforme Edital nº. 002/2017 – UNEMAT/COVEST.

7. DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

7.1 Compete exclusivamente ao candidato certificar-se de que cumpre os requisitos estabelecidos para concorrer às vagas destinadas às políticas de Ações Afirmativas adotadas neste Edital, sob pena de, caso selecionado, perder o direito à vaga.

7.2 – DA AÇÃO AFIRMATIVA: ESCOLA PÚBLICA

7.2.1 Para concorrer a 30% das vagas reservadas exclusivamente a estudantes de Escolas Públicas, o candidato deverá optar por esta categoria no ato da inscrição e posteriormente comprovar, no ato da matrícula, que cursou integralmente o Ensino Médio em Escola Pública, apresentando a documentação comprobatória exigida no subitem 19.7.3 deste Edital.

7.2.2 Não poderão concorrer às vagas na modalidade de que trata o subitem 7.2.1 os candidatos que tenham cursado o Ensino Médio em Escolas Particulares, mesmo que com bolsa de estudo. 7.2.2 Não poderão concorrer às vagas na modalidade de que trata o subitem 3.2.1 os candidatos que tenham cursado o Ensino Médio em Escolas Particulares, mesmo que com bolsa de estudo.

7.3 - DA AÇÃO AFIRMATIVA: PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL (PIIER/NEGROS)

7.3.1 Para concorrer a 25% das vagas reservadas ao PIIER/Negros, no ato da inscrição, o candidato deverá optar por esta categoria e autodeclarar-se, digitalmente, negro ou pardo.

7.3.2 No ato da matrícula, o candidato deverá apresentar a documentação comprobatória exigida no subitem 19.7.4 deste Edital. A autodeclaração estará disponível para impressão através de consulta individual no endereço eletrônico www.unemat.br/vestibular.

7.4 - DA AÇÃO AFIRMATIVA: PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL (PIIER/INDÍGENAS)

7.4.1 Para concorrer a 5% das vagas reservadas ao PIIER/Indígenas, no ato da inscrição, o candidato deverá optar por esta categoria e autodeclarar-se, digitalmente, indígena pertencente ao grupo étnico racial no qual se insere.

7.4.2 No ato da matrícula, o candidato deverá apresentar a documentação comprobatória exigida no subitem 19.7.5 deste Edital. A autodeclaração estará disponível para impressão através de consulta individual no endereço eletrônico (UNEMAT, 2017).

O curso de Direito da UNEMAT, campus de Cáceres/MT, disponibiliza a cada processo seletivo 40 (quarenta) vagas para o período matutino, sendo que 02 (duas) são pelo PIIER/Indígenas, 10 (dez) pelo PIIER/Negros, 12 (doze) para alunos oriundos de escola pública e 16 (dezesesseis) para ampla concorrência.

Nossa análise ficará restrita aos processos seletivos realizados pela UNEMAT no segundo semestre de cada ano, sem a utilização do Sistema de Seleção Unificada, já que temos acesso aos dados relacionados a cor/raça dos alunos inscritos e aprovados neste seletivos, mas apenas os dados fornecidos pela instituição e que dizem respeito aos seus processos seletivos autônomos, durante o período de 2012 à 2018.

Antes de analisar os dados, é necessário fazer uma **ressalva quantos os dados fornecidos pela UNEMAT, especificamente em relação ao número de inscritos e aprovados no processo seletivo para ingresso no curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres/MT, no ano de 2014, que consta com apenas 106 (cento e seis) inscritos, sendo que destes apenas 03 (três) constam como aprovados, segundo o banco de dados disponibilizado.** Procurada para se manifestar a respeito dos dados fornecidos (via telefone:

(65) 3221-0000 e e-mail: vestibular@unemat.br e supervisaocovest@unemat.br), a COVEST – Diretoria de Concursos e Vestibulares da UNEMAT não prestou informações a respeito.

Inicialmente apresentamos o número de alunos inscritos para os processos seletivos próprios e específicos de ingresso no curso de Direito da UNEMAT, campus de Cáceres/MT, de acordo com a modalidade de ingresso escolhida, durante o período de 2012 a 2018.

Tabela 3 – Alunos inscritos para o processo seletivo de ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres/MT, de acordo com a modalidade de ingresso escolhida.

Descritores	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Ampla concorrência	795	727	27	351	379	359	335	2.973
Escola Pública	00	00	46	242	420	384	09	1.101
PIEER-negros/indígenas	165	89	33	124	179	192	174	956
Não declarado	00	00	00	00	00	00	354	354
Total	960	816	106	717	978	935	872	5.384

Fonte: Tabela elaborada pelo autor – dados extraídos do Banco de dados da UNEMAT, 2012-2018

Os dados expostos acima mostram um cenário diversificado de modalidades de ingresso, no qual as formas de ingresso por meio PIEER - Programa de Integração e Inclusão Étnica e Racial e Acesso de negros e indígenas no curso de Direito da UNEMAT e das vagas reservadas para alunos de escola pública, ganharam destaque, com 956 (novecentos e cinquenta e seis) 1.101 (um mil, cento e um) inscritos respectivamente, ressalvados os 354 (trezentos e cinquenta e quatro) casos, em que não consta uma modalidade de ingresso assinalada.

Cenário muito diferente do que ocorreu nos vestibulares realizados nos anos de 2005/2 e 2006/1, que apresentaram respectivamente 568 (quinhentos e sessenta e oito) e 712 (setecentos e doze) inscritos, todos por uma única modalidade de ingresso existente a época, que no caso era a modalidade de ampla concorrência.

Na tabela seguinte, apresentamos a quantidade de alunos aprovados de acordo com o critério de seleção escolhido no momento de inscrição no processo seletivo (modalidade de ampla concorrência, PIEER e escola pública), e que demonstra também um diversificação nas modalidades de ingresso, o que diverge e muito do ocorrido nos vestibulares de 2005 e 2006.

Tabela 4 – Alunos aprovados para ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres/MT, de acordo com a modalidade de ingresso escolhida no momento da inscrição no processo seletivo

Descritores	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Ampla concorrência	30	28	00	11	12	16	29	126
Escola Pública	00	00	02	17	16	14	00	49
PIEER-negros/índigenas	10	12	01	12	12	10	11	68
Total	40	40	03	40	40	40	40	243

Fonte: Tabela elaborada pelo autor – dados extraídos do Banco de dados da UNEMAT, 2012-2018

Conforme apresentado acima, os vestibulares realizados nos segundos semestres dos anos de 2012 e 2013 ofereceram 25% (vinte e cinco por cento) do total das vagas destinadas para candidatos optantes ao PIEER – Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial e os outros 75% (setenta e cinco por cento) para ampla concorrência.

Todos os candidatos inscritos no Concurso Vestibular próprio da UNEMAT dos anos de 2012 e 2013, independente de sua opção às vagas do PIEER, concorreram às vagas de ampla concorrência, sendo as vagas oferecidas ao PIEER preenchidas pelos optantes da respectiva categoria que não obtiverem aprovação no limite das vagas ofertadas para os candidatos de ampla concorrência. Caso não ocorresse o preenchimento das vagas oferecidas ao PIEER, estas serão preenchidas pelos candidatos optantes às vagas de ampla concorrência, classificados por curso em ordem decrescente, e no caso de que não ocorresse o preenchimento das vagas pelos candidatos inscritos em primeira opção, estas seriam preenchidas pelos candidatos inscritos em segunda opção, classificados por curso em ordem decrescente.

Abaixo apresentamos o número de alunos aprovados nos vestibulares realizados durante o período informado acima, identificados de acordo com a raça declarada quando da inscrição no processo seletivo de ingresso no curso de Direito da Unemat, campus de Cáceres/MT, que poderiam se identificar como amarelos, brancos, indígenas, pardos e pretos.

Tabela 5 – Alunos aprovados para ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres/MT, de acordo com a raça/cor informada no momento da inscrição no processo seletivo

Descritores	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Amarelos	01	01	0	0	0	0	0	02
Branco	19	17	0	10	12	13	11	82
Índigenas	0	0	0	0	01	0	0	01
Pardos	15	16	03	19	21	22	27	123
Pretos	05	06	0	11	06	05	02	35
Total	40	40	03	40	40	40	40	243

--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Tabela elaborada pelo autor – dados extraídos do Banco de dados da UNEMAT, 2012-2018

Como podemos observar diante dos dados acima elencados, podemos identificar que com o passar dos anos houve um aumento no número de aprovados que se autodeclararam pardos/negros e diminuíram o número de aprovados que se declararam brancos.

Essa evolução fica ainda mais nítida, quando comparamos esses dados com os números de alunos aprovados para ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres, nos anos de 2005 e 2006 que se declararam pardos ou negros, dentro de um total de 40 (quarenta) alunos aprovados:

Tabela 6 – Alunos aprovados para ingresso no Curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres/MT, pardos/negros nos processos seletivos de ingresso nos anos de 2005 (segundo semestre) e 2006 (primeiro semestre).

Descritores	2005/2	2006/1	Total
Pardos	0	02	02
Pretos	01	01	02
Total	01	03	04

Fonte: Tabela elaborada pelo autor – dados extraídos do Banco de dados da UNEMAT, 2005-2006.

Aos analisar os dados do período de 2012-2018 e compararmos com o período de 2005-2006, percebemos uma diferença abissal no número de aprovados no processo seletivo para o curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Cáceres/MT. Enquanto em todos os anos do período de 2012-2018 tivemos mais de 20 (vinte) candidatos aprovados que se declaram pretos ou pardos, nos vestibulares de 2005/1 e 2006, tivemos no total apenas 04 (quatro) candidatos que se declaram pretos ou pardos.

Por fim, podemos concluir que os dados acima apresentados indicam uma melhora na representação racial no curso de bacharelado em Direito na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Cáceres/MT, o que não garante por si só uma alteração de cor e raça no serviço público na área jurídica, mas representa um grande avanço para isso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda pesquisa, se faz necessário e importantíssimo compreender o papel histórico, trazendo as contradições, para que não se tenha a falsa impressão que as coisas sempre foram da forma pela qual se encontram hoje. Ao longo dessa pesquisa pode-se observar o quanto difícil e longo é a travessia da população negra pelos campos do direito e da justiça, em razão do processo de coisificação e da criação de estereótipos ao longo da história,

Ainda não se conseguiu romper com as relações de opressão e discriminação estruturadas ao longo da história, em razão de que as instituições e a sociedade como um todo ainda não parecem ter tomado consciência da estruturação e dos efeitos da relação opressor e oprimido, e muito menos tomado medidas para mitigar e amenizar os reflexos dessa relação e a sua perpetuação por mais tempo ainda.

O racismo pode ser lido e interpretado dentro de diversas perspectivas, principalmente no tocante à sistematização de relações que visam sobrepor uns em relação aos outros, buscando se diferenciar através de uma hierarquização criada pelo próprio ser humano ao longo da história. A sociedade acabou por criar castas, principalmente no tocante às relações étnico-raciais, no qual existe uma discriminação institucionalizada e os negros são as principais vítimas deste contexto histórico, passando até hoje por relações de opressão, violência e subordinação, sofrendo ao longo do tempo.

A pessoa não nasce racista, ela se torna racista durante o processo de educação cultural, estruturado principalmente pelo Estado. Ao longo do tempo pode-se ver como a legislação e o poder estatal foi utilizado para transformar o branqueamento em política de estado, como uma forma de realizar uma limpeza racial, com vista a “desnegrecer” o Brasil, com extinção dos negros e indígenas, e que até hoje tem reflexos diretos nas ações violentas e discriminatórias realizadas pelo próprio Estado.

Casos de racismo estrutural como de João Alberto²⁴, George Floyd e índio Galdino²⁵, marcam e definem publicamente a violência institucional e social diariamente demonstrada contra negros e indígenas, fato este que restou demonstrado durante esta pesquisa, com um recorte objetivo do contexto histórico e social do país, bem como o seu reflexo no ensino

²⁴ Cidadão negro espancado e morto por dois seguranças brancos no Carrefour em Porto Alegre (RS), no dia 19 de novembro de 2020. (LAVIERI; VILARDAGA, 2020).

²⁵ No dia 20 de abril de 1997, cinco rapazes de classe média de Brasília atearam fogo no índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, de 44 anos, que dormia em uma parada de ônibus na Asa Sul, bairro nobre da capital Federal. (JARDON, 2007).

superior, com a apresentação de dados públicos dos cargos ocupados no Poder Judiciário brasileiro.

Ao analisar todo esse contexto de discriminação e opressão, é preciso se ter um olhar especial sobre o papel da raça na proteção dos direitos historicamente conquistados, como as liberdades constitucionais, o direito à propriedade, o acesso à moradia, acesso à saúde e outros serviços públicos, as relações trabalhistas e proteção dos bens jurídicos pelo direito penal.

A diversidade étnica, cultural e regional deve ser olhada de uma forma especial pelo Estado, devendo este tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, em torno de uma mobilização e valorização dos saberes locais, integrando escola e sociedade, mas não foi isso o que de fato ocorreu na prática ao longo da história, principalmente no campo da educação superior.

Pode-se ver que com a adoção de políticas públicas afirmativas um marco revolucionário foi cravado na história do país, na luta pela universalização e democratização do ensino superior. Com a busca por uma educação intercultural e a interação entre as mais diversas raças no meio acadêmico, com vistas a atingir uma sociedade mais plural, nos mais notáveis espaços sociais, políticos e profissionais, passou-se a privilegiar o caráter distributivo da política de inclusão no ensino superior.

As ações do Estado a partir de 2003 tiveram como foco os estratos sociais de baixa renda, oferecendo a eles a oportunidade de pleitear vagas nas universidades públicas e privadas existentes no país e até fora dele. As políticas de acesso às universidades foram direcionadas predominantemente para a classe C, D e E, para corrigir o déficit histórico existente com essas classes.

O Estado passou a se comprometer de forma mais efetiva com a criação e execução de políticas públicas de inclusão educacional, priorizando o ensino superior, com o intuito de reduzir as desigualdades, e consequentemente a elitização nas universidades públicas e privadas, atuando como agente propulsor de uma série de reformas educacionais, com foco principal na reforma da educação superior, especificamente na adoção de ações afirmativas com a implementação do sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades públicas que compõe o sistema educacional brasileiro.

Em razão de todo esse contexto histórico e cultural da educação brasileira, tenta-se ao longo da pesquisa não reduzir nossa argumentação científica a uma visão de defesa ou reprovação da política de ações afirmativas, especialmente da reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, mas sim, realizar uma análise jurídico-antropológica da aplicação de tais medidas pelo Estado, com base nos programas e leis criadas nos últimos anos, através da

apresentação dos resultados práticos alcançados nas instituições objeto desse estudo, especificamente no campo do Direito, como forma de delimitar o objeto de pesquisa trazendo a análise específica de uma das áreas historicamente e culturalmente mais elitizadas no ensino superior e profissionalmente.

Com base na perspectiva acima apresentada, buscou-se através desta pesquisa apresentar uma análise da educação superior no tocante especificamente ao campo do Direito, no qual foi apresentado de forma bastante didática as duas últimas grandes pesquisas de nível nacional que mostram uma assustadora diferença no número de magistrados e servidores do Poder Judiciário, de acordo com a cor/raça, na qual o branco quase tomou conta de todos os cargos existentes no Judiciário brasileiro, gerando com isso uma “branquitude jurídica” dentro de um dos pilares do Estado Democrático de Direito.

Esse foi o ponto central deste estudo, no qual foi feita a avaliação do embasamento justificador da criação e aplicação das políticas afirmativas, com base no contexto histórico e cultural brasileiro, bem como em nosso ordenamento jurídico e nas decisões do Supremo Tribunal Federal.

A avaliação dos critérios justificadores que fundamentam a política de cotas, se dá através do estudo específico do campo de atuação dos profissionais do Direito, especificamente delimitado nesta pesquisa aos magistrados e servidores do Poder Judiciário, por meio da análise dos dados que compõem o Censo Nacional do Poder Judiciário e o estudo do Perfil Sociodemográfico da magistratura brasileira.

Essa análise, não se limitou aos números informados nos referidos documentos, mas sim a compreender o processo histórico e legal justificadores das medidas, bem como analisar a sua inicial aplicação ao curso de Direito, especificamente na Universidade do Estado de Mato Grosso, com vista a perspectiva futura da universalização e democratização dos cargos públicos que são exclusivos de bacharéis em Direito, especialmente aqueles voltados a magistratura e aos servidores do Poder judiciário.

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, pode-se observar uma ‘branquitude’ no quadro de magistrados e servidores do Poder Judiciário brasileiro, nos quais pôde-se observar a diferença entre brancos e negros é gigantesca em todas as esferas do Judiciário, sendo que o número de brancos ultrapassa em grande parte dos Tribunais mais de 80% (oitenta por cento) de seus membros, e os negros não conseguem nem atingir 30% (trinta por cento) dos ocupantes destes cargos.

Como demonstrado ao longo da pesquisa, o Poder Judiciário apenas passou a ter uma política de cotas para o provimento de seus cargos, após o pedido de providências nº 0002248-

46.2012.2.00.0000 e a resolução nº 203/2015, que se deram após a realização do Censo Nacional e a divulgação pública dos dados oficiais que trazem a diferença abissal que separa brancos, negros e indígenas nos cargos do judiciário brasileiro.

Além da análise do quadro de magistrados e servidores do Judiciário brasileiro, também foi realizado o estudo das políticas afirmativas que foram adotadas em todo o ensino superior, no qual se inclui o curso de Direito. No caso específico trabalhado nesta pesquisa, o estudo de caso se deu através do processo seletivo do curso de Direito da UNEMAT, campus de Cáceres/MT, com vistas a demonstrar o número de possíveis ingressos no curso de Direito da instituição após a adoção do PIIER, como meio autônomo de ingresso no ensino superior através da reserva de vagas para negros e indígenas.

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, é visto que o número de pretos e pardos inscritos e aprovados nos processos seletivos para o curso de Direito da UNEMAT, campus Cáceres/MT, aumentou consideravelmente nos últimos anos (2012-2018) em virtude da política de cotas adotada pela universidade, o que gera uma perspectiva de formação de novos bacharéis em Direito pelo país, podendo resultar em uma melhora no número de pardos e negros no Poder Judiciário nos próximos anos.

Contudo, consideramos que a Educação Superior ainda não contempla às amplas camadas populacionais do Brasil, mesmo com o grande número de políticas e programas executados nos últimos anos, sendo necessária ainda uma maior expansão do acesso à Educação Superior no polo público.

Se faz fundamental uma análise frequente quanto a eficácia da aplicação da política de cotas, por meio de registros administrativos, nos quais haja quesitos cor ou raça coletados, monitorados e divulgados amplamente, além de uma política pública de enfrentamento ao racismo interno das instituições, principalmente públicas, com um programa amplo de enfrentamento ao racismo institucional.

Para enfrentar esse cenário e buscar uma maior representação de negros e indígenas no Poder Judiciário, é sugerida uma revisão a respeito dos concursos públicos da área jurídica com uma maior transparência nos processos de seleção, bem com uma melhor análise a respeito da possibilidade de ampliação das reservas de vagas, na redução de nota de corte (especialmente nas fases iniciais), na disponibilização de forma geral e gratuita de material de estudo para os candidatos, bem como de treinamentos especializados para as provas.

Com os dados apresentados ao longo dessa dissertação, fica clara a necessidade da adoção de medidas mais amplas e concretas para uma maior representação e democratização

nos cargos públicos do Judiciário brasileiro, com vistas a diminuir a diferença de condições entre os concorrentes.

Com base no atual quadro de servidores e magistrados do Poder Judiciário, bem como do banco de discentes do curso de Direito pesquisado, fica claro que há uma perspectiva de mudança demonstrada ao longo deste estudo, o que faz necessário no futuro uma nova análise para avaliação da execução das políticas afirmativas criadas e executadas no campo estudantil e profissional do Direito.

Espera-se que este estudo tenha servido como fonte de conhecimento aos pesquisadores e a sociedade em geral, bem como, contribuído para a ampliação da literatura existente sobre o tema, promovendo reflexões acerca das temáticas abordadas, além de estimular futuras pesquisas.

Para garantir a consolidação das conquistas obtidas ao longo da história do Brasil, bem como conseguir corrigir as distorções históricas e alterar a visão política que atualmente dita os rumos do Estado, a educação deve ser olhada como uma agente transformadora da sociedade capitalista, visando à sua superação através de uma educação emancipadora, que busca o desenvolvimento da humanidade e o nascimento de novas revoluções sociais que levem ao fim do sistema capitalista e sua substituição por uma sociedade estruturada pelas relações igualitárias e cooperativas.

Por todos esses aspectos, o Estado e as instituições devem olhar para como a “justiça” se constitui e chega à vida das pessoas, de forma a confrontar os olhares singulares versus as necessidades plurais, como meio e necessidade de democratizar o acesso à justiça, de forma institucional e principalmente na atividade judiciária, sendo o processo de educação essencial para desnaturalizar o contexto historicamente criado para discriminar e oprimir as classes mais vulneráveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Ser antirracista é incompatível com a não defesa do SUS**. UOL, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/06/22/silvio-almeida-racismo-sus-estrutural-entrevista.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

_____. **Governo brasileiro está alinhado a 'projeto de destruição'**. UOL, 2020. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/06/22/governo-brasileiro-racismo-silvio-almeida.htm>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

_____. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

_____. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético**: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.

ALVES, Gabriel; GAMBA, Estêvão. **Pesquisas brasileiras sobre racismo e desigualdade racial crescem 28 vezes em 20 anos**. Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/11/pesquisas-brasileiras-sobre-racismo-e-desigualdade-racial-crescem-28-vezes-em-20-anos.shtml>. Acesso em 17 de junho de 2020.

APPLE, Michael W. Consumindo o outro; branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Educação Básica na Virada do Século**: Cultura, Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2001, p. 25-43.

APUFS. **Maia critica governo e defende que educação é a saída para crise**. APUFS, 2019. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2019/11/05/maia-critica-governo-e-defende-que-educacao-e-a-saida-para-crise/>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

ARENDT, Hannah. **O Que é Política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ASANO, Camila; BELCHIOR, Douglas. **Votação da ONU poderá consagrar Brasil como pária na luta global antirracista**. Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/votacao-na-onu-podera-consagrar-brasil-como-paria-na-luta-global-antirracista.shtml>. Acesso em 19 de junho de 2020.

AZEVEDO, Célio. **Há 30 anos morria Tancredo Neves, sem assumir a Presidência**. Terra, 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/ha-30-anos-morria-tancredo-neves-sem-assumir-a-presidencia,a85ae71800cdc410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>. Acesso em: 07 de set. de 2020.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier; CASSEL, Douglas (Org.). **A Realização e a Proteção dos Direitos Humanos Fundamentais** – Desafios do Século XX. Joaçaba: Unoesc, 2011.

BARBOSA, Eliete Edwiges. **Lei Áurea para quem?** Universa. Uol, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/lei-aurea-para-quem-132-anos-do-fim-da-escravidao/index.htm#tematico-1>. Acesso em 20 de junho de 2020

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 44

_____. **Confiança e Medo na Cidade**, São Paulo: Zahar, 2009. p. 94.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENITES, Afonso; JIMÉNES, Carla. **Bolsonaro invoca “intervenção militar” contra o STF e flerta com golpe**. El País, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-29/bolsonaro-invoca-intervencao-militar-contr-o-stf-e-flerta-com-golpe.html>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BITTAR, Eduardo C.B. **Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito**. 9ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; COLARES, Virginia. Índícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF. **Rev. Direito GV** vol. 13 n° 3 São Paulo Sept./Dec. 2017.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 22 abril de 2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 22 abril de 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n° 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm. Acesso em: 30 abril de 2020.

BRASIL. **Lei n° 10.260**, de 12 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 30 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crédito Educativo (CREDUC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcredud.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 25 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novas regras dispensam fiador e preveem prorrogação de prazo** (2010a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/15960-novas-regras-dispensam-fiador-e-preveem-prorrogacao-de-prazo>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Expansão da Rede Federal** (2010b). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal#:~:text=Entre%202003%20e%202016%2C%20o,totalizando%20644%20campi%20e%20funcionamento>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

BRASIL. Senado Federal. **PEC que restringe gastos públicos é aprovada e vai a promulgação, 2018**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 07 julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 186**. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI. Julgamento: 26/04/2012. Publicação: 20/10/2014. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>. Acesso em 15 de maio de 2020

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 23 de novembro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7824, de 11 de outubro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 597285**. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI. Julgamento: 09/05/2012. Publicação: 21/05/2014. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=2662983>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41**. Ação julgada procedent. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Relator(a): Min. Roberto Barroso. Julgamento: 08/06/2017. Publicação: 19/06/2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4917166>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.885/2019**. Dispõe sobre o enfrentamento ao racismo institucional e altera as Leis nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; 13.460, de 26 de junho de 2017; 13.675, de 11 de junho de 2018; e nº 7.102, de 20 de junho de 1983. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A33E46AD661ECC903DFED6E253E7448F.proposicoesWebExterno2?codteor=1831050&filename=PL+5885/2019. Acesso em: 23 de nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 65.810**, de 08 de dezembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 23 de nov. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Censo do Poder Judiciário: VIDE: Vetores iniciais e dados estatísticos**. Brasília: CNJ, 2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros. Relatório por Tribunais**. Brasília: CNJ, 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Seminário Questões Raciais e o Poder Judiciário – 07 de julho de 2020**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZmgxcYEK5s>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Seminário Questões Raciais e o Poder Judiciário – 08 de julho de 2020**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nhGsCYcUInk>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 203, de 23 de junho de 2015**. Diário da Justiça [do] Conselho Nacional de Justiça, Brasília, DF, n. 110, p. 3-4, 24 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21**, de 05 de novembro de 2012. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.873**, de 24 de outubro de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12873.htm Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 741**, de 14 de julho de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv741.htm#:~:text=Texto%20para%20impress%C3%A3o,...que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.366**, de 01 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13366.htm. Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 785**, de 06 de julho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv785.htm. Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.530**, de 07 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13530.htm. Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 209**, de 07 de março de 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-209-2018-03-07.pdf>. Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.682**, de 19 de junho de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13682.htm. Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.024**, de 09 de julho de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14024.htm. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 533**, de 12 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-533-de-12-de-junho-de-2020-261355766>. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 43**, de 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-43-de-17-de-junho-de-2020-262204985>. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRITO, Luciana da Cruz Brito. **Caso menino Miguel: 'A nossa supremacia branca é assim', diz historiadora**. G1 Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-menino-miguel-a-nossa-supremacia-branca-e-assim-diz-historiadora.ghml>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

BUENO, Cassio Scarpinella. **Curso sistematizado de direito processual civil**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 2, t. I, p. 500

CABRAL, P. E. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões**. Campo Grande. SEE, 2002, p. 73

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 228.

CARDOSO, H. **Isso é conversa de branco**. Lua Nova vol.2 no.3 São Paulo Dec. 1985.

CHADE, Jamil. **Derrubada de estátuas acelera debate sobre como descolonizar o presente**. Coluna Jamil Chade. UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/06/12/derrubada-de-estatuas-acelera-debate-sobre-como-descolonizar-o-presente.htm>. Acesso em 22 de junho de 2020.

_____. **Movimento Negro denuncia Bolsonaro na ONU e defende inquérito**. UOL, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/06/18/movimento-negro-denuncia-bolsonaro-na-onu-e-defende-inquerito.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

_____. **Bolsonaro deixa participantes do G-20 "em choque" ao falar de racismo**. UOL, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/11/21/bolsonaro-deixa-participantes-do-g-20-em-choque-ao-falar-de-racismo.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. **Avanço da política educacional nos governos Lula e Dilma**. Disponível em: <https://contee.org.br/avanco-da-politica-educacional-nos-governos-lula-e-dilma/>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

COSTA, Flávio; BRUGGER, Mariana; MARTINO, Natália. **Uma classe média mais negra**. Istoé, 2016. Disponível em: https://istoe.com.br/239738_UMA+CLASSE+MEDIA+MAIS+NEGRA/. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1992.

DAFLON, V. T.; FERES JR., J; CAMPOS, L. A. **Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013, p. 306.

DIOGO, José Manuel. **O Carrefour da morte**. Istoé. Disponível em: <https://istoe.com.br/o-carrefour-da-morte/>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado**. 25. ed. São Paulo: Saraiva 2005. p. 309.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

DUNCAN, Myrl L. **The future of affirmative action: A Jurisprudential/legal critique**. Harvard Civil Rights – Civil Liberties Law Review, Cambridge: Cambridge Press, 1982. p. 503

DUNDER, Karla. **Filho de pedreiro e de empregada doméstica passa em Medicina**. R7, 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/filho-de-pedreiro-e-de-empregada-domestica-passa-em-medicina-21022020>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010[1961].

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965. v.1.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial**. Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 1 Janeiro/Abril 2014.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Aspectos jurídicos das ações afirmativas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 69, n. 2, p. 74, Julho de Dezembro, 2003.

FERREIRA, Suely. **Reformas na educação superior: de FHC à Dilma Rousseff** (1995-2011). Linhas Críticas, Brasília, DF, nº 36, p. 455-472. maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

FLEURI, R. M (org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

G1 e TV GLOBO. **Celso de Mello compara Brasil a Alemanha nazista e diz que apoiadores de Bolsonaro 'odeiam' democracia**. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/01/celso-de-mello-ve-semelhanca-entre-brasil-atual-e-alemanha-nazista-e-diz-que-apoiadores-de-bolsonaro-odeiam-democracia.ghtml>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

G1. **MEC revoga portaria que acabava com incentivo a cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/23/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-incentivo-a-cotas-para-negros-indigenas-e-pessoas-com-deficiencia-na-pos-graduacao.ghtml>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

GAZETA DO POVO. **"Weintraub revoga portaria que incentivava cotas na pós-graduação"**. Gazeta do Povo, 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/weintraub-revoga-portaria-que-incentivava-cotas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

GERBELLI, Luiz Guilherme; LIMA, Bianca; PAPP, Anna Carolina. **Na mesma profissão, homem branco chega a ganhar mais que o dobro da mulher negra, diz estudo**. GloboNews e G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e>

emprego/noticia/2020/09/15/na-mesma-profissao-homem-branco-chega-a-ganhar-mais-que-o-dobro-da-mulher-negra-diz-estudo.ghhtml. Acesso em 15 de setembro de 2020.

GHIRALDELLI Jr. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002 [2. ed. 1995b].

GONÇALVES, Gêssica Brandino. **Portugueses nem pisaram na África, diz Bolsonaro sobre escravidão**. Folha de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro e São Paulo: Ed. Renovar, 2001, p. 40-41

GRAGNANI, Juliana. **'Ministro do STF na prisão': o que dizem os vídeos apagados por bolsonaristas no YouTube**. UOL, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/24/ministro-do-stf-na-prisao-que-dizem-os-videos-apagados-por-bolsonaristas-no-youtube.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

GROSFOGUEL, Ramon. **The epistemic decolonial turn beyond political-economy paradigms**. Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, Mar./May 2007, p. 211-223.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: 2015.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2020.

IKAWA, Daniela. **Ações Afirmativas em Universidades**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. pp. 150-152

JARDON, Carolina. **Assassinato do índio Galdino completa 10 anos**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL23764-5598,00->

ASSASSINATO+DO+INDIO+GALDINO+COMPLETA+ANOS.html. Acesso em: 08 de dezembro de 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LAVIERI, Fernando; VILARDAGA, Vicente. **Racismo estrutural**. Disponível em: <https://istoe.com.br/racismo-estrutural/>. Acesso em: 08 de dezembro de 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 285-301.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 273.

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. (1986). **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MADEIRO, Carlos. **Mortes de negros por violência física crescem 59% em 8 anos no Brasil**. UOL, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/21/morte-de-pessoas-negras-por-violencia-fisica-cresce-59-em-8-anos-no-brasil.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

MARIN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 139-160, jan.-abr. 2007.

MARTINS, Thays. **Filho de empregada doméstica é aprovado para medicina na UnB**. Correio Braziliense, 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2019/02/02/interna-trabalhoeformacao-2019,734884/filho-de-empregada-domestica-e-aprovado-para-medicina-na-unb.shtml>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**, trad. Luis Claudio de Castro e Costa (São Paulo: Martins Fontes, 1998), p. 48.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAZIEIRO, Guilherme. **Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam**. UOL, 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**, 3. Ed. Tiragem São Paulo: Malheiros Editores, 2003, p. 17.

MENDES, Pablo Eugênio; DA SILVA, Gilberto Ferreira. **Interculturalidade Crítica e Educação Popular**. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/interculturalidade-critica-e-educacao-popular--2>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

_____. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción descolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MOEHLECKE, S. História e debates no Brasil: ações afirmativas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

MONTE, Nieta L. **E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.15, set./out./nov. 2000.

MOREIRA, Sonia Virginia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, Larissa. **Lei Áurea para quem?** Universa. Uol, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/lei-aurea-para-quem-132-anos-do-fim-da-escravidao/index.htm#tematico-1>. Acesso em 20 de junho de 2020.

MOURA, Rafael Moraes. **Nº de jovens negros na universidade quadruplica, mas 91% ainda estão fora**. O Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,n-de-jovens-negros-na-universidade-quadruplica-mas-91-ainda-estao-fora-imp-,946579>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (orgs.). **O Negro na Universidade**: O Direito a Inclusão. Brasília: Fundação Palmeres, 2007, p. 7.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019, p. 262-288.

NOGUEIRA, Carolina. **Sancionada lei que regulamenta novos direitos de empregados domésticos**. Agência Câmara de Notícias, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/460723-sancionada-lei-que-regulamenta-novos-direitos-de-empregados-domesticos>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

O ESTADO DE SÃO PAULO, Redação. **Entenda o caso George Floyd**. O Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-o-caso-george-floyd,70003323879>. Acesso em: 06 junho de 2020.

PALHARES, Isabela. **Para 94% da população brasileira, negros têm mais chance de ser mortos pela polícia.** Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/para-94-da-populacao-brasileira-negros-tem-mais-chance-de-ser-mortos-pela-policia.shtml>. Acesso em 18 de junho de 2020.

PAULO NETTO, José. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS; ABEPSS -Org.- **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília-DF, 2009, p. 673.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SALES, Augusto dos Santos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 36.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] :** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Eduardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMOS, Chiara. **'Racismo é extremamente violento e está no nosso dia a dia', diz doutor em educação.** G1 Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/racismo-e-extremamente-violento-e-esta-no-nosso-dia-a-dia-diz-doutor-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 3

RBA, Redação. **Jovens viralizam nas redes com fotos de placas em universidades criadas por Haddad.** Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-2018/2018/10/jovens-viralizam-nas-redes-com-fotos-de-placas-universidades-criadas-por-haddad/>. Acesso em 16 de novembro de 2020.

RBA, Redação. **Resolução da ONU condena o racismo e a violência policial contra negros.** Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/06/resolucao-onu-racismo/>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

ROBERSTON, Susan; DALE, Roger. **Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante.** IN: Educação & Realidade, v. 36, n. 2 (2011). Disponível: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20647/12919>. Acesso em: 28 de junho de 2013.

ROEDIGER, R. David. Sobre autobiografia e teoria: uma introdução. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ROMANELI, O. de O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973.** Petropolis, Editora Vozes, 1978

ROSA, Vera Rosa; LINDNER, Julia. Lindner. **Sérgio Camargo chama movimento negro de 'escória maldita'**. UOL, 2020. Disponível: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/06/03/sergio-camargo-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

ROWLAND, Robert. “**Antropologia, História e Diferença – alguns aspectos**”. Editora Afrontamento, 1987, p. 8-9.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis Armando. (Orgs.). **Sociologia da Educação** - Análise Internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Nilza, Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (Orgs.). : **o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena**. Cad. CEDES vol. 19 n. 49 Campinas Dec. 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (Orgs.). **O negro na Universidade**. o direito à inclusão. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; FERES JÚNIOR, João, Ação Afirmativa: Normatividade e Constitucionalidade. In: **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Org. Daniel Sarmento, Daniela Ikawa e Flávia Piovesan, tiragem. Rio de Janeiro. Editora Lumen Juris, 2010, p. 348.

SPAREMBERGER, R. F. L. ; PASCHE, C. . **Um olhar para a inclusão: as cotas raciais nas universidades brasileiras e o princípio da isonomia**. Novos Estudos Jurídicos, v. 11, p. 235-248, 2006. Disponível em:

<http://flacso.org.br/?publication=um-olhar-para-a-inclusao-as-cotas-raciais-nas-universidades-brasileiras-e-o-principio-da-isonomia>. Acesso em: 08 de dezembro de 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

TURTELLI, Camila; TOMAZELLI, Idiana. **Apoiadores de Bolsonaro pedem intervenção militar durante manifestação em Brasília**. Estadão, 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,apoiadores-de-bolsonaro-fazem-novo-protesto-em-brasilia,70003320275>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

UNEMAT. COVEST – Diretoria de Concursos e Vestibulares da UNEMAT. **Inscritos e aprovados nos Processos seletivos realizados entre o período de 2005-2006**. Banco de Dados COVEST. Disponibilizado via e-mail em 2020.

UNEMAT. COVEST – Diretoria de Concursos e Vestibulares da UNEMAT. **Inscritos e aprovados nos Processos seletivos realizados entre o período de 2012-2018**. Banco de Dados COVEST. Disponibilizado via e-mail em 2020.

UNEMAT. **Portaria nº. 328, de 01 de março de 2004**. Instituiu a Comissão para a Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS).

UNEMAT. PIEER. **Pesquisa sociodemográfica do PIEER/UNEMAT (2012-2015)**. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PROEG/Assinatura_de_email/A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas/RELAT%C3%93RIO_%20PIEER.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2020.

UNEMAT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resoluções n.º 011/2019**. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/4320_res_conepe_11_2019.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2020.

UNEMAT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 051/2019**. Disponível em: <http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe>. Acesso em: 23 de nov. 2020.

UNEMAT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 071/2016**. Disponível em: http://vestibular.unemat.br/sites/documentos/20192/2019_2_edital_001_abertura_anexo_VII.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2020.

UNEMAT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 017/2013**. Disponível em: http://vestibular.unemat.br/sites/documentos/20141/Resolucao_n_17_CONEPE_Politica_de_Acoes_Afirmativas.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2020.

UNEMAT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 200/2004**. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/1651_res_conepe_200_2004.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2020.

UOL. **Comissão de Direitos Humanos pedirá a Maia prioridade no combate ao racismo**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/06/05/comissao->

Formatado: Justificado

de-direitos-humanos-pedira-a-maia-prioridade-no-combate-ao-racismo.htm. Acesso em: 23 de junho de 2020.

UOL, São Paulo. **Gilmar Mendes dá 48h para AGU explicar revogação de cotas na pós-graduação** (2020). Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/22/gilmar-mendes-da-48h-para-agu-explicar-revogacao-de-cotas-na-pos-graduacao.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **O Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2015, p. 154.

WALLERSTEIN, I. M. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones AbyaYala, Quito, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA. Acesso em 04 de junho de 2020.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. CAVALHEIRO, Andressa Fracaro. Educação e Direitos Fundamentais: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. In: **Revista Científica Fazer**. ISSN: 2318-289X. V.1, N.3. 2014. Disponível em: www.faers.com.br/revista_fazer/edicao/3. Acesso em: 03 março 2018.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Mato Grosso: infância, identidade e educação**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS SERVIDORES E MAGISTRADOS NO CENSO NACIONAL DO PODER JUDICIÁRIO DE 2014

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DOS SERVIDORES

Instruções:

Prezado(a) Servidor(a),

O Censo é a primeira tentativa de conhecer o perfil dos servidores do Poder Judiciário brasileiro. Os resultados do Censo ajudarão o CNJ a melhorar as ações e políticas voltadas aos servidores. É imprescindível que cada um responda individualmente a este questionário. São apenas 5 minutos.

O Censo dos magistrados será lançado em breve.

Não haverá qualquer divulgação de dados individuais, mas apenas resultados agrupados em estatísticas. Está garantido o sigilo das informações.

O acesso ao questionário é possível pelo seu CPF. Caso seu CPF não esteja cadastrado, procure a Comissão do Censo do seu Tribunal/Conselho ou o setor de RH ou Gestão de Pessoas do seu Tribunal.

As comissões do censo foram formadas para apoiar o Censo em cada Tribunal/Conselho. Os contatos dos integrantes estão na página do censo www.cnj.jus.br/censo, na aba Comissões do Censo à direita do site.

O preenchimento só pode ser feito por você. Sua participação é fundamental para um Judiciário fortalecido!

Após o preenchimento do questionário clique no botão "Finalizar".

Bloco 1 - Você e o Poder Judiciário

Marque a resposta que melhor traduz sua opinião ou experiência profissional **ATUAL**.

Questões 1 a 27 são obrigatórias

Avalie o quanto você <u>concorda</u> com as afirmações seguintes		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica
1	Estou feliz com a minha escolha profissional de trabalhar no Poder Judiciário	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
2	Meu trabalho melhora o desempenho do meu tribunal/conselho	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
3	O volume de trabalho atribuído a mim permite que minhas tarefas sejam concluídas durante a minha jornada regular de trabalho	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
4	Meu tribunal/conselho investe na capacitação dos servidores	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
5	Há constante melhoria das rotinas de trabalho no âmbito do meu tribunal/conselho	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
6	A adoção de metas pelo meu tribunal/conselho é positiva para o Poder Judiciário	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
7	A adoção de metas pelo meu tribunal/conselho é positiva para o cidadão	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
8	A adoção de metas pelo meu tribunal/conselho é positiva para os servidores	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
Avalie o quanto você <u>está satisfeito</u> em relação:		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não se aplica
9	Ao salário que recebe em relação ao trabalho que executa.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
10	As possibilidades de crescimento em sua carreira dentro do tribunal/conselho em que você trabalha.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()

11	As relações profissionais de seu cotidiano de trabalho.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
12	Ao resultado do trabalho prestado aos cidadãos	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
13	Ao acesso a instrumentos e equipamentos adequados ao trabalho que você realiza (computadores, acesso à internet, livros, material de papelaria, etc.).	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
14	As condições físicas (higiene, iluminação, ventilação, ruído, temperatura, etc.) em seu local de trabalho (setor em que você trabalha).	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
15	A preocupação que seu tribunal/conselho tem em relação à sua qualidade de vida/saúde no trabalho	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()

Quanto a sua motivação em relação ao trabalho, avalie:

		Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre	Não se aplica
16	Você acorda pela manhã disposto(a) e pensando nos trabalhos/projetos do dia em seu tribunal/conselho?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
17	Você se lembra de ter tido pelo menos uma ideia ou solução inovadora para melhorar seu trabalho recentemente?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
18	Você tem curiosidade em aprender cada vez mais a respeito de seu trabalho?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
19	Você sente orgulho de dizer para seus amigos o que faz e onde trabalha?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
20	Você se sente valorizado em seu local de trabalho?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
21	Seu potencial de trabalho é maior que seu trabalho exige	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
22	Quando você precisa de outras áreas do seu tribunal/conselho, você é atendido com atenção e presteza?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()

Bloco 2 - Informações sobre o tribunal/conselho

23) Atualmente em qual tribunal/conselho você exerce suas atividades?

Escolha apenas uma opção

Tribunais Superiores

- 01 - () Supremo Tribunal Federal
 02 - () Superior Tribunal de Justiça
 03 - () Superior Tribunal Militar
 04 - () Tribunal Superior do Trabalho
 05 - () Tribunal Superior Eleitoral

Conselhos Superiores

- 06 - () Conselho Nacional de Justiça
 07 - () Conselho da Justiça Federal
 08 - () Conselho Superior da Justiça do Trabalho

Justiça Estadual

- 09 - () TJ do Acre
 10 - () TJ de Alagoas
 11 - () TJ do Amapá
 12 - () TJ do Amazonas

- 13 - () TJ da Bahia
 14 - () TJ do Ceará
 15 - () TJ do Distrito Federal e dos Territórios
 16 - () TJ do Espírito Santo
 17 - () TJ de Goiás
 18 - () TJ do Maranhão
 19 - () TJ do Mato Grosso
 20 - () TJ do Mato Grosso do Sul
 21 - () TJ de Minas Gerais
 22 - () TJ do Pará
 23 - () TJ da Paraíba
 24 - () TJ do Paraná
 25 - () TJ de Pernambuco
 26 - () TJ do Piauí
 27 - () TJ do Rio de Janeiro
 28 - () TJ do Rio Grande do Norte

- 29 - () TJ do Rio Grande do Sul
 30 - () TJ de Rondônia
 31 - () TJ de Roraima
 32 - () TJ de Santa Catarina
 33 - () TJ de São Paulo
 34 - () TJ do Sergipe
 35 - () TJ de Tocantins

Justiça Federal

- 36 - () TRF da 1ª Região
 37 - () TRF da 2ª Região
 38 - () TRF da 3ª Região
 39 - () TRF da 4ª Região
 40 - () TRF da 5ª Região

Justiça Eleitoral

- 41 - () TRE do Acre
 42 - () TRE de Alagoas
 43 - () TRE do Amapá
 44 - () TRE do Amazonas
 45 - () TRE da Bahia
 46 - () TRE do Ceará
 47 - () TRE do Distrito Federal
 48 - () TRE do Espírito Santo
 49 - () TRE de Goiás
 50 - () TRE do Maranhão
 51 - () TRE do Mato Grosso
 52 - () TRE do Mato Grosso do Sul
 53 - () TRE de Minas Gerais
 54 - () TRE do Pará
 55 - () TRE da Paraíba
 56 - () TRE do Paraná
 57 - () TRE de Pernambuco
 58 - () TRE do Piauí
 59 - () TRE do Rio de Janeiro
 60 - () TRE do Rio Grande do Norte
 61 - () TRE do Rio Grande do Sul

- 62 - () TRE de Rondônia
 63 - () TRE de Roraima
 64 - () TRE de Santa Catarina
 65 - () TRE de São Paulo
 66 - () TRE de Sergipe
 67 - () TRE de Tocantins

Justiça do Trabalho

- 68 - () TRT da 1ª Região
 69 - () TRT da 2ª Região
 70 - () TRT da 3ª Região
 71 - () TRT da 4ª Região
 72 - () TRT da 5ª Região
 73 - () TRT da 6ª Região
 74 - () TRT da 7ª Região
 75 - () TRT da 8ª Região
 76 - () TRT da 9ª Região
 77 - () TRT da 10ª Região
 78 - () TRT da 11ª Região
 79 - () TRT da 12ª Região
 80 - () TRT da 13ª Região
 81 - () TRT da 14ª Região
 82 - () TRT da 15ª Região
 83 - () TRT da 16ª Região
 84 - () TRT da 17ª Região
 85 - () TRT da 18ª Região
 86 - () TRT da 19ª Região
 87 - () TRT da 20ª Região
 88 - () TRT da 21ª Região
 89 - () TRT da 22ª Região
 90 - () TRT da 23ª Região
 91 - () TRT da 24ª Região

Justiça Militar Estadual

- 93 - () TJM de Minas Gerais
 94 - () TJM do Rio Grande do Sul
 95 - () TJM de São Paulo

24) Atualmente, em qual ÁREA do tribunal/conselho você trabalha?

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Área Administrativa
 3 - () Área Judiciária

25) Atualmente, em qual INSTÂNCIA do tribunal/conselho você trabalha?

Escolha apenas uma opção

- 1 - () 1ª instância (inclui Juizados Especiais e Turmas Recursais)
 3 - () 2ª instância
 5 - () Instância única (tribunais superiores e conselhos)

26) Em qual unidade da Federação você trabalha?

Escolha apenas uma opção

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 11 - () Rondônia | 27 - () Alagoas |
| 12 - () Acre | 28 - () Sergipe |
| 13 - () Amazonas | 29 - () Bahia |
| 14 - () Roraima | 31 - () Minas Gerais |
| 15 - () Pará | 32 - () Espírito Santo |
| 16 - () Amapá | 33 - () Rio de Janeiro |
| 17 - () Tocantins | 35 - () São Paulo |
| 21 - () Maranhão | 41 - () Paraná |
| 22 - () Piauí | 42 - () Santa Catarina |
| 23 - () Ceará | 43 - () Rio Grande do Sul |
| 24 - () Rio Grande do Norte | 50 - () Mato Grosso do Sul |
| 25 - () Paraíba | 51 - () Mato Grosso |
| 26 - () Pernambuco | |

- 52 - () Goiás
53 - () Distrito Federal

27) Em qual município você trabalha?

Escolha apenas uma opção

No questionário eletrônico, os códigos dos municípios serão carregados a depender da UF escolhida na questão anterior.

Bloco 3 - Informações pessoais

28) Data de nascimento:

Dia ____ / Mês ____ / Ano ____

29) Sexo:

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Feminino
3 - () Masculino

30) Estado civil:

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Casado(a) ou em união estável
2 - () Casado(a) ou em união estável com pessoa do mesmo sexo
3 - () Separado(a) judicialmente
4 - () Divorçado(a)
5 - () Viúvo(a)
6 - () Solteiro(a)

31) Cor ou raça:

Escolha apenas uma opção

- 2 - () Branca
4 - () Preta
6 - () Amarela *(é aquela de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana, etc.)*
8 - () Parda
0 - () Indígena

32) Você é deficiente?

Escolha apenas uma opção

- 2 - () Sim
4 - () Não *AVIS: PARA A QUESTÃO 22!*

32a) Qual é o tipo da sua deficiência?

É possível marcar várias opções

- 0 - () Física/motora
2 - () Auditiva
4 - () Visual
6 - () Mental

33) Você é:

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Brasileiro Nato
3 - () Brasileiro Naturalizado *(aquele que possui certificado de naturalização)*
5 - () Português equiparado

34) Onde você nasceu?

Escolha apenas uma opção

- | | |
|---------------------|------------------|
| 00 - () Outro país | 14 - () Roraima |
| 11 - () Rondônia | 15 - () Pará |
| 12 - () Acre | 16 - () Amapá |
| 13 - () Amazonas | |

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 17 - () Tocantins | 32 - () Espírito Santo |
| 21 - () Maranhão | 33 - () Rio de Janeiro |
| 22 - () Piauí | 35 - () São Paulo |
| 23 - () Ceará | 41 - () Paraná |
| 24 - () Rio Grande do Norte | 42 - () Santa Catarina |
| 25 - () Paraíba | 43 - () Rio Grande do Sul |
| 26 - () Pernambuco | 50 - () Mato Grosso do Sul |
| 27 - () Alagoas | 51 - () Mato Grosso |
| 28 - () Sergipe | 52 - () Goiás |
| 29 - () Bahia | 53 - () Distrito Federal |
| 31 - () Minas Gerais | |

35) Qual é seu nível de escolaridade?

Facilite apenas uma opção

- | | |
|---|-------------------------|
| 1 - () Fundamental (ou 1º grau) incompleto | VAGA PARA A QUESTÃO 36! |
| 2 - () Fundamental (ou 1º grau) completo | |
| 3 - () Médio (ou 2º grau) incompleto | |
| 4 - () Médio (ou 2º grau) completo | |
| 5 - () Superior de graduação incompleto | |
| 6 - () Superior de graduação completo | |
| 7 - () Pós-graduação lato sensu ou especialização de nível superior (mínimo de 360 horas) completa | |
| 8 - () Mestrado completo | |
| 9 - () Doutorado completo | |

35a) Você completou mais de um curso superior de graduação?

Facilite apenas uma opção

- 2 - () Sim
- 4 - () Não VAGA PARA A QUESTÃO 35c!

35b) Qual destes cursos superiores em nível de graduação você concluiu primeiro?

Facilite apenas uma opção

- | | |
|--|--|
| 01 - () Administração/Serviço Empresarial /
Gestão Pública | 11 - () Direito |
| 02 - () Agronomia /Ciências Agrárias | 12 - () Economia |
| 03 - () Análise de sistemas /
Informática/Ciência da Computação
/Tecnologia da Informação/Serviço de
usuários de informação/ Engenharia da
computação | 13 - () Enfermagem |
| 04 - () Arquitetura /urbanismo | 14 - () Engenharias |
| 05 - () Arquivologia | 15 - () Estatística/Matemática |
| 06 - () Biblioteconomia/Ciência da
informação | 16 - () Farmácia |
| 07 - () Biologia | 17 - () Fisioterapia |
| 08 - () Ciências Sociais / Sociologia/
Antropologia/ Ciência Política | 18 - () Geografia/Geologia |
| 09 - () Comunicação /Jornalismo/Publicidade
/Relações Públicas/Desenho Industrial | 19 - () História |
| 10 - () Contabilidade /Ciências Contábeis /
Ciências Atuárias | 20 - () Medicina |
| 99 - () Outro. Especifique: _____ | 21 - () Nutrição |
| | 22 - () Odontologia |
| | 23 - () Pedagogia |
| | 24 - () Psicologia |
| | 25 - () Serviço Social |
| | 26 - () Letras |
| | 27 - () Curso superior em carreiras militares |

35c) Qual destes cursos superiores em nível de graduação você concluiu (ou concluiu por último)?

Facilite apenas uma opção

- | | |
|--|---|
| 01 - () Administração/Serviço Empresarial /
Gestão Pública | 08 - () Ciências Sociais / Sociologia/ Antropologia/ Ciência
Política |
| 02 - () Agronomia /Ciências Agrárias | 09 - () Comunicação /Jornalismo/Publicidade /Relações
Públicas/Desenho Industrial |
| 03 - () Análise de sistemas / Informática/Ciência
da Computação/Tecnologia da
informação/Serviço de sistemas de
informação/ Engenharia da computação | 10 - () Contabilidade /Ciências Contábeis / Ciências Atuárias |
| 04 - () Arquitetura /urbanismo | 11 - () Direito |
| 05 - () Arquivologia | 12 - () Economia |
| 06 - () Biblioteconomia/Ciência da informação | 13 - () Enfermagem |
| 07 - () Biologia | 14 - () Engenharias |
| | 15 - () Estatística/Matemática |

- 16 - () Farmácia
 17 - () Fisioterapia
 18 - () Geografia/Biologia
 19 - () História
 20 - () Medicina
 21 - () Nutrição
 22 - () Odontologia
- 23 - () Pedagogia
 24 - () Psicologia
 25 - () Serviço Social
 26 - () Letras
 27 - () Curso superior em carreiras militares

99 - () Outro. Especifique: _____

36) Em média, quantas horas por dia você trabalha em seu tribunal/conselho?

responda em minutos

Considere as horas conforme alguma licença ou regime especial de redução de jornada.

____ horas

Bloco 4 - Informações Funcionais

37) Você é:

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Servidor efetivo do Poder Judiciário - cargo de nível FUNDAMENTAL
 02 - () Servidor efetivo do Poder Judiciário - cargo de nível MÉDIO
 03 - () Servidor efetivo do Poder Judiciário - cargo de nível SUPERIOR
 04 - () Servidor sem vínculo efetivo com a administração pública, ocupante de cargo em comissão
 05 - () Servidor ou empregado público de outros Poderes, cedido ao Poder Judiciário.
- [VÁ PARA A QUESTÃO 22a](#)
[VÁ PARA A QUESTÃO 26](#)

37a) Qual das opções a seguir mais se aproxima de sua instituição pública de origem?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Ministério Público da União
 02 - () Ministério Público Estadual
 03 - () Poder Executivo Federal
 04 - () Poder Executivo Estadual
 05 - () Poder Executivo Municipal
 06 - () Poder Legislativo Federal
 07 - () Poder Legislativo Estadual
 08 - () Poder Legislativo Municipal
 09 - () Conselho Profissional
 10 - () Empresa Pública
 11 - () Sociedade de Economia Mista
 12 - () Autarquia
 13 - () Fundação
- [VÁ PARA A QUESTÃO 26](#)

37b) Qual foi o ano do ingresso em seu cargo efetivo atual?

Ano ____ - ____ - ____

37c) O tribunal/conselho em que você trabalha é seu tribunal/conselho de origem?

Escolha apenas uma opção

- 2 - () Sim [VÁ PARA A QUESTÃO 22a](#)
 4 - () Não

37d) Qual é seu tribunal/conselho de origem?

Escolha apenas uma opção

- | Tribunais Superiores | Justiça Estadual |
|---|---|
| 01 - () Supremo Tribunal Federal | 09 - () TJ do Acre |
| 02 - () Superior Tribunal de Justiça | 10 - () TJ de Alagoas |
| 03 - () Superior Tribunal Militar | 11 - () TJ do Amapá |
| 04 - () Tribunal Superior do Trabalho | 12 - () TJ do Amazonas |
| 05 - () Tribunal Superior Eleitoral | 13 - () TJ da Bahia |
| | 14 - () TJ do Ceará |
| Conselhos Superiores | 15 - () TJ do Distrito Federal e dos Territórios |
| 06 - () Conselho Nacional de Justiça | 16 - () TJ do Espírito Santo |
| 07 - () Conselho da Justiça Federal | 17 - () TJ de Goiás |
| 08 - () Conselho Superior da Justiça do Trabalho | 18 - () TJ do Maranhão |

- 19 - () TJ do Mato Grosso
 20 - () TJ do Mato Grosso do Sul
 21 - () TJ de Minas Gerais
 22 - () TJ do Pará
 23 - () TJ da Paraíba
 24 - () TJ do Paraná
 25 - () TJ de Pernambuco
 26 - () TJ do Piauí
 27 - () TJ do Rio de Janeiro
 28 - () TJ do Rio Grande do Norte
 29 - () TJ do Rio Grande do Sul
 30 - () TJ de Rondônia
 31 - () TJ de Roraima
 32 - () TJ de Santa Catarina
 33 - () TJ de São Paulo
 34 - () TJ do Sergipe
 35 - () TJ de Tocantins
- Justiça Federal**
 36 - () TRF da 1ª Região
 37 - () TRF da 2ª Região
 38 - () TRF da 3ª Região
 39 - () TRF da 4ª Região
 40 - () TRF da 5ª Região
- Justiça Eleitoral**
 41 - () TRE do Acre
 42 - () TRE de Alagoas
 43 - () TRE do Amapá
 44 - () TRE do Amazonas
 45 - () TRE da Bahia
 46 - () TRE do Ceará
 47 - () TRE do Distrito Federal
 48 - () TRE do Espírito Santo
 49 - () TRE de Goiás
 50 - () TRE do Maranhão
 51 - () TRE do Mato Grosso
 52 - () TRE do Mato Grosso do Sul
 53 - () TRE de Minas Gerais
 54 - () TRE do Pará
 55 - () TRE da Paraíba
 56 - () TRE do Paraná
 57 - () TRE de Pernambuco
- 58 - () TRE do Piauí
 59 - () TRE do Rio de Janeiro
 60 - () TRE do Rio Grande do Norte
 61 - () TRE do Rio Grande do Sul
 62 - () TRE de Rondônia
 63 - () TRE de Roraima
 64 - () TRE de Santa Catarina
 65 - () TRE de São Paulo
 66 - () TRE do Sergipe
 67 - () TRE de Tocantins
- Justiça do Trabalho**
 68 - () TRT da 1ª Região
 69 - () TRT da 2ª Região
 70 - () TRT da 3ª Região
 71 - () TRT da 4ª Região
 72 - () TRT da 5ª Região
 73 - () TRT da 6ª Região
 74 - () TRT da 7ª Região
 75 - () TRT da 8ª Região
 76 - () TRT da 9ª Região
 77 - () TRT da 10ª Região
 78 - () TRT da 11ª Região
 79 - () TRT da 12ª Região
 80 - () TRT da 13ª Região
 81 - () TRT da 14ª Região
 82 - () TRT da 15ª Região
 83 - () TRT da 16ª Região
 84 - () TRT da 17ª Região
 85 - () TRT da 18ª Região
 86 - () TRT da 19ª Região
 87 - () TRT da 20ª Região
 88 - () TRT da 21ª Região
 89 - () TRT da 22ª Região
 90 - () TRT da 23ª Região
 91 - () TRT da 24ª Região
- Justiça Militar Estadual**
 93 - () TJM de Minas Gerais
 94 - () TJM do Rio Grande do Sul
 95 - () TJM de São Paulo

37e) Você ingressou **NO PODER JUDICIÁRIO** por:

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Concurso Público
 3 - () Efetivação a partir da Constituição Federal de 1988 [VIRAR PARA A QUESTÃO 28](#)

37f) Qual foi o nível de escolaridade exigido no concurso público para o cargo efetivo que você ocupa atualmente?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Nível fundamental
 02 - () Nível médio ou Curso técnico equivalente ao nível médio
 03 - () Nível superior em qualquer área de formação
 04 - () Nível superior em Direito
 05 - () Nível superior em Administração
 06 - () Nível superior em Economia
 07 - () Nível superior em Psicologia
 08 - () Nível superior em Comunicação
 09 - () Nível superior em Estatística
 10 - () Nível superior em Contabilidade
 11 - () Nível superior em Engenharias
 12 - () Nível superior em Serviço Social

- 13 - () Nível superior em **Pedagogia**
 14 - () Nível superior em **Ciências Sociais**
 15 - () Nível superior em **Medicina** / Odontologia / Enfermagem
 16 - () Nível superior em **Biblioteconomia** / Ciência da Informação / Arquivologia
 17 - () Nível superior em **Análise de sistemas** / Informática / Ciência da Computação / Tecnologia da Informação /
 Gestão de sistemas de informação / Engenharia da computação
 99 - () Outros cursos superiores específicos

37g) No concurso para o cargo que você ocupa atualmente, você foi aprovado para as vagas destinadas às pessoas com deficiência?

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Sim
 3 - () Não

37h) Já ocupou outro cargo efetivo anteriormente?

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Sim
 3 - () Não [VAGA PARA A QUESTÃO 28](#)

37i) Qual o ano de ingresso neste cargo efetivo anterior?

Questão não obrigatória

Ano ____

37j) Qual das opções a seguir mais se aproxima do tipo de instituição pública em que você exerceu este cargo efetivo referido na questão anterior?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Poder Judiciário Federal
 02 - () Poder Judiciário Estadual
 03 - () Ministério Público Estadual
 04 - () Ministério Público da União
 05 - () Poder Executivo Federal
 06 - () Poder Executivo Estadual
 07 - () Poder Executivo Municipal
 08 - () Poder Legislativo Federal
 09 - () Poder Legislativo Estadual
 10 - () Poder Legislativo Municipal
 11 - () Conselho Profissional
 12 - () Empresa Pública
 13 - () Sociedade de Economia Mista
 14 - () Autarquia
 15 - () Fundação
 99 - () Outra: _____

38) Atualmente, você ocupa algum cargo em comissão ou função de confiança no tribunal/conselho em que trabalha?

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Sim
 3 - () Não [VAGA PARA A QUESTÃO 29](#)

38a) Qual foi o ano da nomeação/designação para o cargo em comissão ou para a função de confiança que você ocupa atualmente?

Ano ____

38b) Antes deste cargo em comissão ou função de confiança que você ocupa atualmente, ocupou outros cargos em comissão ou funções de confiança no tribunal/conselho em que trabalha?

Escolha apenas uma opção

- 1 - () Sim
 3 - () Não [VAGA PARA A QUESTÃO 30](#)

38c) Por quantos anos você ocupou cargo(s) em comissão ou função(ões) de confiança, no tribunal/conselho em que você trabalha atualmente (tempo total de ocupação)?

Considere apenas o período prévio à ocupação da cargo em comissão ou função de confiança atual.

Caso tenha havido intervalos na ocupação de cargos ou funções desta natureza, considere a soma do tempo em que ocupou o(s) referido(s) cargo(s) ou função(ões), excluído os intervalos.

___ __ anos

39) No último ano, você esteve de licença remunerada por motivo de doença ou acidente?

Escolha apenas uma opção

1 - () Sim

3 - () Não [MARQUE A QUESTÃO ANTES](#)

39a) Esta doença ou acidente que ocasionou a licença foi relacionada a seu trabalho?

Escolha apenas uma opção. Quando não se relacionar.

Caso tenha sido afastado mais de uma vez, considere apenas o último afastamento.

1 - () Sim

3 - () Não

39b) Por quantos dias esteve afastado em razão desta doença ou acidente?

Quando não se relacionar.

___ __ dias

QUESTIONÁRIO DOS MAGISTRADOS

Instruções:

Prezado(a) Magistrado(a),

O Censo é uma pesquisa que visa conhecer o perfil dos magistrados. As informações fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas direcionadas à carreira da magistratura.

Para acessar o questionário, informe o seu CPF. Caso seu CPF não esteja cadastrado, por favor, encaminhe um e-mail para censo@cnpj.us.br ou procure a Comissão do Censo do tribunal/conselho em que atua.

Não haverá qualquer divulgação de dados individuais, apenas de resultados agrupados em estatísticas. O sigilo das informações é um compromisso ético do CNJ.

O tempo médio de preenchimento é curto, estimado em apenas 10 minutos.

Após o preenchimento do questionário, clique no botão "Finalizar". Em seguida, haverá uma mensagem de confirmação. Caso não apareça qualquer mensagem, por favor, contate-nos.

A contribuição de todos é muito importante para o sucesso do estudo.

Bloco 1 - Atuação no Poder Judiciário

Marque a resposta que melhor traduz sua opinião ou experiência profissional **ATUAL**.
Todas as questões são obrigatórias.

Avalie o quanto você <u>concorda</u> com as afirmações seguintes		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica / prefiro não responder
1	Estou satisfeito com a minha escolha profissional de ser magistrado.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
2	O volume de trabalho atribuído a mim permite que as minhas tarefas sejam concluídas na jornada regular de trabalho.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
3	Os cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo tribunal/ conselho em que atuo contribuem para meu trabalho.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
4	A adoção de metas de produtividade é positiva para o Poder Judiciário.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
5	A adoção de metas de produtividade é positiva para o cidadão.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
6	A adoção de metas de produtividade é positiva para os magistrados.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
7	O sistema constitucional de promoção, com a alternância dos critérios de antiguidade e merecimento, é o mais adequado para a carreira do magistrado.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
8	Um sistema de promoção baseado apenas no critério de antiguidade seria o mais adequado para a carreira do magistrado.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
9	Um sistema de promoção baseado apenas no critério de merecimento seria o mais adequado para a carreira do magistrado.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
10	O CNJ contribui para a melhoria da gestão e modernização do Poder Judiciário.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
11	As deliberações do CNJ contribuem para a melhoria do meu trabalho.	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()

Avalie o quanto você <u>está satisfeito</u> em relação:		Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não se aplica / Prefiro não responder
12	Ao salário que recebe considerando o trabalho que executa.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
13	À carreira da magistratura.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
14	As relações profissionais cotidianas com outros magistrados.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
15	As relações profissionais cotidianas com os servidores do seu local de trabalho.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
16	As relações profissionais com a alta administração do tribunal/conselho.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
17	Ao resultado do trabalho prestado aos cidadãos.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
18	Aos instrumentos e equipamentos utilizados no trabalho (computadores, acesso à internet, material de expediente, etc.).	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
19	As condições de trabalho e às instalações físicas (higiene, iluminação, ventilação, ruído, temperatura, acessibilidade e mobilidade etc.).	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
20	A atuação do tribunal/conselho em que trabalha em relação a sua qualidade de vida/saúde no trabalho.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
21	A atuação do tribunal/conselho em que trabalha em relação a sua segurança pessoal.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
22	A atuação do tribunal/conselho em que trabalha em relação à segurança no seu local de trabalho.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
23	A atuação do CNJ para a melhoria da prestação jurisdicional.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
24	Ao sistema de processo eletrônico adotado no tribunal em que trabalha.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
25	Ao número de servidores da unidade judiciária em que trabalha.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
26	À qualificação dos servidores da unidade judiciária em que trabalha.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()

Avalie a <u>frequência</u> das seguintes situações:		Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre	Não se aplica / Prefiro não responder
27	Recebo sugestões de aprimoramento das rotinas de trabalho do tribunal/conselho em que atuo.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
28	Participo da gestão orçamentária do tribunal/conselho em que atuo.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
29	Participo das decisões relativas à gestão de pessoas do tribunal/conselho em que atuo.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
30	Participo do planejamento estratégico do tribunal/conselho no qual atuo.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()
31	Recebo orientações do tribunal/conselho no qual atuo quanto ao cumprimento das deliberações do CNJ.	1- ()	2- ()	3- ()	4- ()	5- ()

Quanto a sua motivação pessoal em relação ao trabalho, avalie:		Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre	Não se aplica / Não se aplica / Não se aplica
32	Você implementa novas ideias ou soluções para melhorar a gestão da sua unidade judiciária?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
33	Você tem tempo e disposição para aprimorar seus conhecimentos a respeito dos temas com os quais trabalha?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()
34	Sente-se valorizado pelo exercício da magistratura?	1 - ()	2 - ()	3 - ()	4 - ()	5 - ()

Bloco 2 - Informações Funcionais

35) Atualmente, você é:

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Juiz Substituto (cargo inicial da carreira)
 02 - () Juiz Titular
 03 - () Juiz Eleitoral da classe dos advogados
 04 - () Juiz Substituto de 2º grau
 05 - () Desembargador
 06 - () Ministro de Tribunal Superior/Supremo Tribunal Federal
 07 - () Conselheiro do CNJ

36) Você acumula atribuições na Justiça Eleitoral?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
 02 - () Não
 03 - () Não se aplica

(VÁ PARA A QUESTÃO 37)

36a) Em qual grau de jurisdição?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () 1º Grau
 02 - () 2º Grau
 03 - () Tribunal Superior Eleitoral

37) No concurso para a magistratura, você foi aprovado para as vagas destinadas às pessoas com deficiência?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
 02 - () Não
 03 - () Não se aplica

38) Realizou curso de formação quando do ingresso na carreira de Magistrado?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
 02 - () Não
 03 - () Não se aplica

39) Qual foi o ano do seu ingresso na magistratura?

Ano ____

40) Já ocupou outro cargo público anteriormente?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
 02 - () Não

(VÁ PARA A QUESTÃO 41)

40a) Qual é o tipo de instituição pública em que exerceu o cargo público imediatamente anterior ao atual?

Escolha apenas uma opção.

- 01 - () Poder Judiciário Federal
 02 - () Poder Judiciário Estadual
 03 - () Ministério Público Estadual
 04 - () Ministério Público da União
 05 - () Defensoria Pública da União
 06 - () Defensoria Pública Estadual
 07 - () Poder Executivo Federal
 08 - () Poder Executivo Estadual
 09 - () Poder Executivo Municipal
 10 - () Poder Legislativo Federal
 11 - () Poder Legislativo Estadual
 12 - () Poder Legislativo Municipal
 13 - () Conselho Profissional
 14 - () Empresa Pública
 15 - () Sociedade de Economia Mista
 16 - () Autarquia
 17 - () Forças armadas
 18 - () Outra: _____

41) Já foi convocado para substituição no 2º Grau do seu Tribunal ou do Tribunal Superior do seu ramo de Justiça?

Escolha apenas uma opção.

- 01 - () Sim
 02 - () Não
 03 - () Não se aplica à minha carreira atual

42) Quantas horas em média você trabalha no seu tribunal/conselho, por dia?

Informe as minutos.

__ horas

Bloco 3 - Informações sobre o tribunal/conselho

43) Em qual Unidade da Federação você atua?

Escolha apenas uma opção.

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 11 - () Rondônia | 28 - () Sergipe |
| 12 - () Acre | 29 - () Bahia |
| 13 - () Amazonas | 31 - () Minas Gerais |
| 14 - () Roraima | 32 - () Espírito Santo |
| 15 - () Pará | 33 - () Rio de Janeiro |
| 16 - () Amapá | 35 - () São Paulo |
| 17 - () Tocantins | |
| 21 - () Maranhão | 41 - () Paraná |
| 22 - () Piauí | 42 - () Santa Catarina |
| 23 - () Ceará | 43 - () Rio Grande do Sul |
| 24 - () Rio Grande do Norte | 50 - () Mato Grosso do Sul |
| 25 - () Paraíba | 51 - () Mato Grosso |
| 26 - () Pernambuco | 52 - () Goiás |
| 27 - () Alagoas | 53 - () Distrito Federal |

44) Em qual município você atua?

Escolha apenas uma opção.

Os códigos dos municípios serão carregados a depender da UF escolhida na questão anterior.

45) Em que tribunal/conselho você, atualmente, exerce a magistratura?

Em caso de acúmulo de jurisdição eleitoral, informe apenas o tribunal a que está originariamente vinculado.

Escolha apenas uma opção.

Tribunais Superiores

- 01 - () Supremo Tribunal Federal
 02 - () Superior Tribunal de Justiça
 03 - () Superior Tribunal Militar
 04 - () Tribunal Superior do Trabalho
 05 - () Tribunal Superior Eleitoral

Conselhos Superiores

- 06 - () Conselho Nacional de Justiça
 07 - () Conselho da Justiça Federal
 08 - () Conselho Superior da Justiça do Trabalho

Justiça Estadual

- 09 - () TJ do Acre
 10 - () TJ de Alagoas
 11 - () TJ do Amapá
 12 - () TJ do Amazonas
 13 - () TJ da Bahia
 14 - () TJ do Ceará
 15 - () TJ do Distrito Federal e dos Territórios
 16 - () TJ do Espírito Santo
 17 - () TJ de Goiás
 18 - () TJ do Maranhão
 19 - () TJ do Mato Grosso
 20 - () TJ do Mato Grosso do Sul
 21 - () TJ de Minas Gerais
 22 - () TJ do Pará
 23 - () TJ da Paraíba
 24 - () TJ do Paraná
 25 - () TJ de Pernambuco
 26 - () TJ do Piauí
 27 - () TJ do Rio de Janeiro
 28 - () TJ do Rio Grande do Norte
 29 - () TJ do Rio Grande do Sul
 30 - () TJ de Rondônia
 31 - () TJ de Roraima
 32 - () TJ de Santa Catarina
 33 - () TJ de São Paulo
 34 - () TJ de Sergipe
 35 - () TJ de Tocantins

Justiça Federal

- 36 - () TRF da 1ª Região
 37 - () TRF da 2ª Região
 38 - () TRF da 3ª Região
 39 - () TRF da 4ª Região
 40 - () TRF da 5ª Região

Justiça do Trabalho

- 41 - () TRT da 1ª Região
 42 - () TRT da 2ª Região
 43 - () TRT da 3ª Região
 44 - () TRT da 4ª Região
 45 - () TRT da 5ª Região
 46 - () TRT da 6ª Região

- 47 - () TRT da 7ª Região

- 48 - () TRT da 8ª Região

- 49 - () TRT da 9ª Região

- 50 - () TRT da 10ª Região

- 51 - () TRT da 11ª Região

- 52 - () TRT da 12ª Região

- 53 - () TRT da 13ª Região

- 54 - () TRT da 14ª Região

- 55 - () TRT da 15ª Região

- 56 - () TRT da 16ª Região

- 57 - () TRT da 17ª Região

- 58 - () TRT da 18ª Região

- 59 - () TRT da 19ª Região

- 60 - () TRT da 20ª Região

- 61 - () TRT da 21ª Região

- 62 - () TRT da 22ª Região

- 63 - () TRT da 23ª Região

- 64 - () TRT da 24ª Região

Justiça Militar Estadual

- 65 - () TJME de Minas Gerais
 66 - () TJME do Rio Grande do Sul
 67 - () TJME de São Paulo

Justiça Eleitoral

- 68 - () TRE do Acre
 69 - () TRE de Alagoas
 70 - () TRE do Amapá
 71 - () TRE do Amazonas
 72 - () TRE da Bahia
 73 - () TRE do Ceará
 74 - () TRE do Distrito Federal
 75 - () TRE do Espírito Santo
 76 - () TRE de Goiás
 77 - () TRE do Maranhão
 78 - () TRE do Mato Grosso
 79 - () TRE do Mato Grosso do Sul
 80 - () TRE de Minas Gerais
 81 - () TRE do Pará
 82 - () TRE da Paraíba
 83 - () TRE do Paraná
 84 - () TRE de Pernambuco
 85 - () TRE do Piauí
 86 - () TRE do Rio de Janeiro
 87 - () TRE do Rio Grande do Norte
 88 - () TRE do Rio Grande do Sul
 89 - () TRE de Rondônia
 90 - () TRE de Roraima
 91 - () TRE de Santa Catarina
 92 - () TRE de São Paulo
 93 - () TRE de Sergipe
 94 - () TRE de Tocantins

Bloco 4 - Informações Pessoais**46) Data de nascimento:**

Dia ____ / Mês ____ / Ano ____

47) Sexo:

Escolha apenas uma opção

01 - () Feminino

02 - () Masculino [\[SIGA PARA A QUESTÃO 48\]](#)

[Questões de 47a a 47f não são obrigatórias.](#)

47a) No exercício da magistratura, já vivenciou alguma reação negativa por parte dos jurisdicionados por ser mulher?

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - () Sim
02 - () Não

47b) No exercício da magistratura, já vivenciou alguma reação negativa por parte de outros profissionais do sistema de justiça por ser mulher?

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - () Sim
02 - () Não

47c) Em comparação a seus colegas juízes (homens), o que você percebe quanto às dificuldades no exercício da magistratura?

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - () Enfrento as mesmas dificuldades que meus colegas juízes
02 - () Enfrento menos dificuldades que meus colegas juízes
03 - () Enfrento mais dificuldades que meus colegas juízes

47d) Em comparação a seus colegas juízes (homens), em que medida sua vida pessoal é afetada pelo exercício da magistratura?

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - () É afetada na mesma medida que a de meus colegas juízes
02 - () É afetada em maior medida que a de meus colegas juízes
03 - () É afetada em menor medida que a de meus colegas juízes

47e) Avalie o quanto você concorda com a seguinte afirmação: "Os concursos para magistratura são imparciais em relação às candidatas mulheres".

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - () Discordo totalmente
02 - () Discordo
03 - () Concordo
04 - () Concordo totalmente
05 - () Não se aplica / Prefiro não responder

47f) De modo geral, em comparação a seus colegas juízes (homens), o que você percebe quanto às dificuldades nos processos de remoção e promoção?

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - () Enfrento as mesmas dificuldades que meus colegas juízes
02 - () Enfrento menos dificuldades que meus colegas juízes
03 - () Enfrento mais dificuldades que meus colegas juízes

48) Estado civil:

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - () Casado(a) ou em união estável com pessoa de outro sexo
02 - () Casado(a) ou em união estável com pessoa de mesmo sexo
03 - () Separado(a) judicialmente
04 - () Divorciado(a)
05 - () Viúvo(a)
06 - () Solteiro(a)

49) Quantos filhos possui?

[Digite zero caso não possua](#)

___ filho(s)

50) Qual sua cor ou raça?

[Escolha apenas uma opção](#)

- 01 - ☐ Branca
 02 - ☐ Preta
 03 - ☐ Amarela *(Vespanto de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana etc.)*
 04 - ☐ Parda
 05 - ☐ Indígena

51) Você é deficiente?

(Clique apenas uma opção)

- 01 - ☐ Sim
 02 - ☐ Não ***(VÁ PARA A QUESTÃO 52)***

51a) Qual é o tipo da sua deficiência?

(Selecione apenas uma opção)

- 01 - ☐ Física/Motora
 02 - ☐ Auditiva
 03 - ☐ Visual
 04 - ☐ Mental

52) Você é:

(Clique apenas uma opção)

- 01 - ☐ Brasileiro Nato
 02 - ☐ Brasileiro Naturalizado
 03 - ☐ Português Equiparado

53) Onde você nasceu?

(Clique apenas uma opção)

- | | |
|---|--|
| 00 - <input type="checkbox"/> Outro país | 28 - <input type="checkbox"/> Sergipe |
| 11 - <input type="checkbox"/> Rondônia | 29 - <input type="checkbox"/> Bahia |
| 12 - <input type="checkbox"/> Acre | 31 - <input type="checkbox"/> Minas Gerais |
| 13 - <input type="checkbox"/> Amazonas | 32 - <input type="checkbox"/> Espírito Santo |
| 14 - <input type="checkbox"/> Roraima | 33 - <input type="checkbox"/> Rio de Janeiro |
| 15 - <input type="checkbox"/> Pará | 35 - <input type="checkbox"/> São Paulo |
| 16 - <input type="checkbox"/> Amapá | 41 - <input type="checkbox"/> Paraná |
| 17 - <input type="checkbox"/> Tocantins | 42 - <input type="checkbox"/> Santa Catarina |
| 21 - <input type="checkbox"/> Maranhão | 43 - <input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul |
| 22 - <input type="checkbox"/> Piauí | 50 - <input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul |
| 23 - <input type="checkbox"/> Ceará | 51 - <input type="checkbox"/> Mato Grosso |
| 24 - <input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte | 52 - <input type="checkbox"/> Goiás |
| 25 - <input type="checkbox"/> Paraíba | 53 - <input type="checkbox"/> Distrito Federal |
| 26 - <input type="checkbox"/> Pernambuco | |
| 27 - <input type="checkbox"/> Alagoas | |

54) O curso de Direito foi concluído em:

(Clique apenas uma opção)

- 01 - ☐ Instituição Pública
 02 - ☐ Instituição Privada

55) Além da graduação em Direito, você possui outro curso superior de graduação completo?

(Clique apenas uma opção)

- 01 - ☐ Sim
 02 - ☐ Não ***(VÁ PARA A QUESTÃO 56)***

55a) Além do curso superior em Direito, quais destes cursos superiores de graduação você concluiu?

- | | |
|---|--|
| 01 - <input type="checkbox"/> Administração/Gestão Empresarial/
Gestão Pública | informação/Gestão de sistemas de
informação/ Engenharia de computação |
| 02 - <input type="checkbox"/> Agronomia /Ciências Agrárias | 04 - <input type="checkbox"/> Arquitetura / Urbanismo |
| 03 - <input type="checkbox"/> Análise de sistemas / Informática/Ciência
da Computação /Tecnologia da | 05 - <input type="checkbox"/> Arquivologia |
| | 06 - <input type="checkbox"/> Biblioteconomia/Ciência da Informação |
| | 07 - <input type="checkbox"/> Biologia |

- | | |
|--|---|
| 08 - () Ciências Sociais / Sociologia/
Antropologia / Ciência Política | 17 - () Geografia/Geologia |
| 09 - () Comunicação / Jornalismo/Publicidade
/Relações Públicas / Desenho Industrial | 18 - () História |
| 10 - () Contabilidade /Ciências Contábeis /
Ciências Atuárias | 19 - () Medicina |
| 11 - () Economia | 20 - () Nutrição |
| 12 - () Enfermagem | 21 - () Odontologia |
| 13 - () Engenharias | 22 - () Pedagogia |
| 14 - () Estatística/Matemática | 23 - () Psicologia |
| 15 - () Farmácia | 24 - () Serviço Social |
| 16 - () Fisioterapia | 25 - () Letras |
| 99 - () Outro. Especifique: _____ | 26 - () Curso superior em carreiras
militares |

56) Qual seu nível de escolaridade?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Curso Superior de graduação ou equivalente
02 - () Pós-graduação lato sensu ou especialização de nível superior (mínimo de 360 horas)
completa
03 - () Mestrado completo
04 - () Doutorado completo
05 - () Pós-doutorado completo

57) Exerce atividade docente?

Escolha apenas uma opção

- 02 - () Sim
04 - () Não

58) Está associado a alguma entidade representativa de magistrados?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
02 - () Não

59) Prestou algum concurso público para outras carreiras nos últimos dois anos?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
02 - () Não

60) No último ano esteve de licença remunerada por motivo de doença ou acidente (excluídas as licenças para tratamento de pessoa da família)?

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
02 - () Não **ENCERRE O QUESTIONÁRIO**

60a) Esta doença ou acidente que ocasionou a licença está (ou esteve) relacionada a seu trabalho?

Caso tenha sido afastado mais de uma vez, considere apenas o último afastamento.

Escolha apenas uma opção

- 01 - () Sim
02 - () Não