REVISTA DA ANPEGE. V. 18. Nº. 35 — ANO 2022 E-ISSN: 1679-768X 25
DOI 10.5418/ra2022.v18i35.12681

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR: contexto sócio-político e econômico de implementação em França, Portugal e Brasil

AFFIRMATIVE ACTION POLICIES FOR HIGHER EDUCATION: socio- political and economic context of implementation in France, Portugal and Brazil

POLITIQUES D' ACTION POSITIVE POUR L' ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: contexte socio-politique et économique de la mise en oeuvre en France, au Portugal et au Brésil.

Margarida Cassia Campos

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
mcassiacampos@uel.br

RESUMO

O objetivo do presente texto é discutir em que contexto sócio-econômico-político foram implementadas políticas de ações afirmativas para estudantes negros, indígenas, baixa renda, quilombolas, pessoas com deficiência no Brasil, na França para jovens territorializados nas periferias das cidades - tendo como estudo de caso o Instituto de Ciência Política de Paris (*Science Po*.) - e em Portugal para a população cigana. Para tanto utilizou-se de pesquisa do tipo qualitativa, com ênfase em uma abordagem interpretativa, onde se propõe a expressar o fenômeno estudado, dando mais liberdade e novas possibilidades para a pesquisadora no entendimento da realidade. Como procedimento metodológico utilizou-se de levantamento bibliográfico e sistematização dos conceitos e dados levantados. Os resultados evidenciam que um país, ao implementar políticas públicas de ação afirmativa, em especial na educação, viabiliza processos de democratização no que se refere ao acesso a bens públicos, bem como à oportunidade de uma vida digna para todos os cidadãos. A investigação foi desenvolvida no âmbito do estágio de pós-doutoramento realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
Palavras-chave: desigualdades, cotas, universidade

RÉSUMÉ

L'objectif de cetexte est d'examinerdansquelcontexte socio-économique et politique des politiques de discrimination positive ontétémisesenœuvrepourlesétudiantsnoirs, indigènes, à faiblesrevenus, quilombos et handicapésauBrésil, en France pourlesjeunesterritorialisésdanslespériphéries de laville - comme une étude de cas de l'Institut de Sciences Politiques de Paris (Science Po.) - et au Portugal pourlapopulation Rom. À cettefin, une recherchequalitative a étéutilisée, enmettantl'accentsur une approcheinterprétative, oùlebut est d'exprimerlephénomèneétudié, endonnant plus de liberté et de nouvellespossibilitésauchercheurpourcomprendrelaréalité. Commeprocédureméthodologique, desenquêtesbibliographiques et lasystématisationdesconcepts et desdonnéesétudiésontétéutilisées. Lesrésultatsmontrentqu'unpays, enmettantenœuvredes politiques publiques d'action positive, notammentdansledomaine de l'éducation, rendpossibledesprocessus de démocratisationconcernantl'accèsauxbienspublics, ainsi que lapossibilité d'une vie digne pourtouslescitoyens. La recherche a étémenéedanslecadredustage post-doctoralau Centre d'ÉtudesSociales de l'Université de Coimbra.
Mots-clés :inégalités, quotas, université

ABSTRACT

The objective of this text is to discuss in which socio-economic-political context affirmative action policies have been implemented for black, indigenous, low-income, quilombola, and disabled students in Brazil, France for young people territorialized in the peripheries of the city-as a case study of the Institute of Political Science of Paris (Science Po.)-and in Portugal for the Roma population. For this purpose, qualitative research was used, with emphasis on an interpretative approach, where it proposes to express the phenomenon studied, giving more freedom and new possibilities for the researcher to understand reality. As a methodological procedure, we used bibliographic survey and systematization of the concepts and data surveyed. The results show that a country, by implementing public policies of affirmative action, especially in education, enables processes of democratization regarding the access to public goods, as well as the opportunity for a dignified life for all citizens. The research was developed as part of the post-doctoral internship held at the Centre for Social Studies of the University of Coimbra.
Keywords: inequalities, quotas, university

Introdução

As iniciativas de adoção de políticas públicas de ações afirmativas aparecem pela primeira vez na Índia em meados do século XX, não obstante, podem ser adotadas pela iniciativa privada, em vários campos sociais como educação, saúde, trabalho, renda etc. Neste texto, dar-se-á, ênfase as políticas de ação afirmativa públicas de reserva de vagas e/ou de permanência nas universidades.

O objetivo do presente texto é discutir em que contexto sócio-econômico-político foram implementadas políticas de ações afirmativas para estudantes negros, indígenas, baixa renda, quilombolas, pessoas com deficiência no Brasil, na França para jovens territorializados nas periferias das cidades - tendo como estudo de caso o Instituto de Ciência Política de Paris (*Science Po*.) - e em Portugal para a população cigana. Como procedimento metodológico utilizou-se de levantamento bibliográfico e sistematização dos conceitos e dados levantados.

Ao longo deste texto espera-se responder alguns questionamentos como: A ideia de raça materializada nas relações sociais por meio do racismo interdita alguns grupos populacionais de acessarem os bens públicos de uma dada nação? As ações afirmativas podem ser vistas como sendo uma reparação histórica, formas de compensação, ou políticas de redistribuição de justiça social? A atuação do movimento negro, a Conferência de Durban e os governos progressistas Lula/Dilma foram fundamentais para implementação e consolidação de reserva de vagas nas universidades brasileiras? Em que conjunturas sócio-políticas e econômicas foram implementadas a reserva de vagas da *Science Po* para estudantes provenientes das periferias francesas? Por que em 2015 surge em Portugal o primeiro programa de ação afirmativa de incentivo a permanência para estudantes ciganos nas universidades?

Ações Afirmativas: natureza, finalidade e relevância

Discutir sobre a natureza, finalidade e relevância das ações afirmativas pressupõe contextualizar raça e racismo. Para Guimarães (2009) e Gomes (2017) o conceito raça sempre foi utilizado como formas de classificação social dos sujeitos, remetendo a base biológica direta, ou indiretamente. A heteroidentificação por raça, pauta-se nos marcadores fisionômicos, ou fenotípicos (cabelo, nariz, cor de pele, formato do corpo) com objetivo primeiro de inferiorizar alguns grupos sociais. Neste sentido, torna-se uma categoria importante de debate das ciências sociais no Brasil, a serviço da luta antirracista. Na França, porém o termo raça é um tabu, segundo Sabbagh (2013) isso ocorre devido a deslegitimação do racismo biológico e também a detenção e deportação de judeus durante o governo Vichy, tais fatos desqualificaram e criminalizaram moralmente o uso do conceito, apenas cientistas políticos que estudam a história e os efeitos do racismo, grupos de extrema direita e legisladores preocupados em proibir distinções baseadas nesta noção, que para eles é desrespeitosa, utilizam o termo raça no país europeu. Até mesmo as associações antirracistas como por exemplo o *SOS Racisme*, não utilizam raça e reprovam veementemente qualquer tipo de Censo que possa induzir que um indivíduo responda questionamento de autoidentificação racial, ou étnica. Em Portugal, muito próximo do que ocorre em França, apenas alguns cientistas sociais têm discutido esse conceito, direcionado para as desigualdades vivenciadas nas populações racializadas como Cristina Roldão, Marta Araújo e Silvia Maeso. No Censo demográfico também não consta questões sobre pertença étnico-racial[1]

Portanto, o Brasil entre os três países é o que mais avançou nas discussões sobre o uso do conceito raça, em especial como aponta Gomes (2017) pela atuação do movimento negro como sujeito pedagógico que trouxe nos últimos anos para o debate cientifico, por meio de seus intelectuais, discussões sobre raça, racismo e desigualdades.

A raça passa a ser discutida não do ponto de vista biológico, mas como uma construção social, para ressignificar e recodificar politicamente o conceito.

Se a raça é uma invenção social, quem a mantem viva é o racismo como aponta Santos (2009), considerado aqui como um "sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e baseado na crença da superioridade e inferioridade racial [...]" Gomes (2017, p. 98). Esse sistema de opressão e dominação como fenômeno social, ganha espaço como ideologia fortemente arraigada na colonização europeia na África, Ásia e América a partir do século XV com objetivo de justificar a exploração, pilhagem e escravização dos povos considerados como inferiores. Já no século XIX o racismo apresenta novas concepções, por meio da produção de teses cientificas que justificavam biologicamente a existência de raças inferiores e superiores, sendo assim o conceito raça eleva-se como categoria no meio cientifico, esse período ficou caracterizado como racismo cientifico e deu base para a criação para o ramo da biologia denominado de Eugênica, com franco desenvolvimento entre os séculos XIX e XX, pensada para controlar o corpo, melhorar a raça e branquear a população dos países considerados degenerados racialmente.

O racismo cientifico e a Eugênia foram o lastro teórico de sustentação do arianismo no governo nazista de Hitler (1933-1945), e após o mundo ter apercebido dos horrores causados pelas teorias acadêmicas racistas, com a morte de milhões de europeus judeus nos campos de concentração (tendo em vista que milhares de indígenas e africanos haviam sido escravizados e mortos por meio da mesma base cientifica e ideológica), o conceito raça, com base em concepções biológicas recebe uma rejeição nos meios científicos tanto na Europa quanto nos Estados Unidos.

Outrossim, as ideologias da existência de raças inferiores e superiores atualmente estão arraigadas nas sociedades, o racismo tornou-se uma forma eficaz de separar corpos no espaço como aponta Roldão (2015), por meio de uma série de regulamentos, leis e normas de comportamento que definem e justificam as relações de poder e privilégios para a branquitude, e servidão e pobreza à negritude, denominadas de racismo estrutural. As concepções que justificam os lugares da branquitude são organizadas por ideias que negam o racismo, no Brasil com os trabalhos sobre democracia racial, em Portugal lusotropicalismo[2] e a interculturalidade por meio da propagação de ideologia sobre um país colonial bem sucedido que promoveu uma harmoniosa miscigenação como aponta Araújo (2018), e França na defesa da igualdade formal de todos cidadãos e da opção por discursos estatais a favor da diversidade.

Como resistência e contraponto no Brasil, a participação do movimento negro após 1970 foi crucial para desmistificar a democracia racial e a ideologia da mestiçagem, o que possibilitou a abertura de um debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas, pressionado por dados dos censos demográficos que demonstravam o racismo como condição *sine quo non* de produção de desigualdades do país. França e Portugal atualmente negam a recolha de estatísticas sobre pertença étnico-racial, sob a premissa que todos são iguais sem distinção de raça, etnia e crença. Este fato é fundamental para entendemos porque no Brasil houve uma ampla implementação de políticas públicas de ação afirmativa para indígenas, baixa renda, quilombolas, negros e pessoas com deficiência e nos outros dois países esse processo ainda gira em torno do Estado reconhecer o racismo como produtor de desigualdades que acumuladas ao longo do tempo nos descendentes de alguns grupos racializados, impacta em suas condições de vida, produzindo invisibilidades e (sub) cidadanias como aponta Pires (2013).

Portanto, ao reconhecer o racismo como um fenômeno social que interdita as populações racializadas de acessarem espaços de interlocução e representatividade, o Estado por meio de políticas públicas cria e implementa mecanismos para remediar o passado discriminatório, denominado de políticas públicas de ação afirmativa. Tais medidas foram implantadas pela primeira vez na Índia na Constituição de 1948 em favor dos grupos sociais racializados, e foram adotadas nos Estados Unidos[3] no final da década de 1960 em benefícios dos negros que sofreram com o processo de segregação legal iniciado entre os finais do século XIX início do XX. Atualmente vários países possuem tais mecanismos, em alguns casos emprega-se a denominação, discriminação positiva, com na França.

As políticas de ações afirmativas podem ser privadas ou públicas. No presente texto destaca-se a segunda possibilidade devido o tema estudado voltar-se para as iniciativas estatais de implementação de ações afirmativas na educação superior. Quanto a natureza e a finalidade das políticas de ações afirmativas, existe uma vasta produção cientifica que evoca fundamentos diferentes, mas que na essência não se contrapõem: alguns autores destacam a reparação e a compensação como justificativa (Silva, 2009, Pires, 2013), outros a percebem como sendo uma forma de garantir justiça distributiva e igualdade de oportunidades (Andrews, 1999; ONU, 2001; Gomes, 2001 Medeiros, 2007), também há os que concebem na perspectiva de cumprir uma agenda de direitos humanos (Piovesan, 2007). Porém, parece haver um certo consenso quanto a relevância de que servem primordialmente para combater a discriminação racial presente e eliminar as desigualdades acumuladas pelos descendentes das populações racializadas.

Sobre as concepções tendo como base a reparação e compensação, existem argumentos, como por exemplo de Gomes (2001) de que não se pode obrigar um grupo populacional no presente assumir o ônus negativo provocado por seus antepassados, juridicamente esse ato seria ilegal, apenas o indivíduo que sofre o dano pode reclamá-lo aquele que praticou tal ato. Mas, Pires (2013) defende que a perspectiva da reparação e compensação precisa ser vislumbrada num processo de divisão dos ônus entre os diversos grupos populacionais da nação brasileira no sentido de promover uma sociedade mais justa, fraterna e plural; tendo em vista que é preciso assumir que alguns grupos hoje se beneficiam dos privilégios gerados da escravização dos negros no passado. E acrescenta-se da colonização e perseguição e opressão de algumas minorias em França e Portugal. Santos (2014a) aponta que natureza e legitimidade das ações afirmativas vista por meio de compensação e reparação evoca um fundamento filosófico, de igual modo importante para conceber que é preciso que a escravização e discriminação sofrida por ascendentes no passado precisam ser reparadas.

No que tange a evocação das ações afirmativas numa perspectiva de atender aos direitos humanos, Piovesan (2007) defende que a natureza e finalidade dessa política vai ao encontro da promoção de justiça social que reconheça o direito a diferença, e assegure um projeto democrático de enfrentamento a discriminação por meio de medidas de promoção da igualdade substantiva dos grupos vulneráveis.

Na perspectiva de justiça distributiva e de garantia de igualdade de oportunidades na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada na África do Sul figura a obrigação do Estado Nação promover "...desenvolvimento social igualitário e para a realização de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata..." e ainda "promover sua plena integração na sociedade", garantindo a todos igualdade de condições (ONU, 2001, p.21).

Santos (2014a) apresenta que a defesa da justiça distributiva obriga o Estado a prover benefícios aos sujeitos que foram vítimas de discriminação histórica, por motivos raciais, étnicos, religioso e gênero produzindo ações que permita inclui-los em espaços sub-representados. Ações afirmativas neste viés apresentado pelo autor atende o princípio da representatividade, elevando os sujeitos racializados para espaços de prestígio, poder econômico e político, de produção e reprodução de conhecimentos, sujeitos formadores de opinião; instrumento importante de inspiração das gerações mais jovens.

Por fim defende-se a natureza, finalidade e relevância das ações afirmativas a partir de três perspectivas; a primeira de reparação e compensação, no viés de que o passado de perseguições, de legado racista, escravagista, machista e colonialista produziu inúmeras injustiças de desumanização e extermínios que se perpetuaram e acumularam ao longo da história nas populações negras no Brasil, habitantes de ex-colonias em França e ciganos em Portugal, e em mulheres e minorias religiosas em inúmeras sociedades, portanto existe sim a necessidade de criar políticas públicas com fundamento filosófico de compensação e reparação, pois essas populações estão em desvantagem no processo de competição social. Em segundo essas medidas serviriam para reconhecer e valorizar a cultura, memória, sabedoria e contribuição dessas minorias, em especial por meio de leis e regulamentos educacionais de inserção de conteúdos nos currículos escolares que não reproduzem estereotípicos negativos, misóginos, colonialista e racistas, mas saberes decolonial, antirracistas de reconhecimento e respeito a diferença. E em terceiro lugar as políticas de ações afirmativas precisam ser pensadas em um horizonte de justiça distributiva de acesso a oportunidades e garantia da igualdade substantiva daqueles dantes interditados por ideologias de inferiorização das populações racializadas.

Contexto sócio-político e econômico do advento de ações afirmativas no ensino superior no Brasil, França e Portugal

Sabe-se que leis e decretos de viés mais progressistas que afrontam privilégios de grupos sociais hegemônicos aparecem em momentos singulares da história de um país, Na Índia por exemplo as ações afirmativas tornaram-se leis após o fim do governo administrativo (colonial) inglês e a criação de uma Constituição (1949) com medidas para coibir as desigualdades e discriminação com base em casta e gênero com objetivo primordial de democratizar os direitos de todos, o processo foi conduzido por lideranças *dalits,* que historicamente foram vítimas de racismo. Portanto, alguns fatores são preponderantes para o advento de políticas públicas em benefícios das populações racializadas, neste sentido pretende-se apontar hipóteses que podem explicar a implementação de ações afirmativas no ensino superior no Brasil, França e Portugal no contexto político, econômico e social.

O caso do Brasil: o papel do movimento negro para adoção de ações afirmativas

No Brasil acredita-se em três fatores fundantes, sendo o primeiro transversalmente distribuído nos outros dois. Outrossim, em primeiro lugar e com maior grau de importância de atuação o movimento negro, em segundo a participação do Brasil na Conferência de Durban em 2001 e por último a instalação no poder político do país de um governo progressista após 2003.

Tendo em vista que o movimento negro sempre teve um projeto educativo emancipatório para a nação brasileira, Gomes (2017, p.14) assevera o papel cumprindo por esse agente como "educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil". Projeto este defendido desde a década de 1930 pela Frente Negra Brasileira (em 1936 virou partido político) e pelo Teatro Experimental

do Negro (em atividade entre os anos de 1944 a 1968), ambos agentes concebiam a educação como importante espaço de transformação social, por isso mantinham em suas dependências várias propostas de instrução escolar, atividades artísticas, desportivas e culturais em uma época que os índices educacionais do povo negro eram baixíssimos, devido aos mais cruéis interditos herdados da escravização há pouco finalizada legalmente, e vista como dádiva da generosidade branca que por sua vez coibiu medidas de reparação. Além de organizar alguns congressos nacionais que pautava a pertinência de ações afirmativas para corrigir as desigualdades raciais no país, Nascimento e Nascimento (2004) ainda acrescenta que os eventos transcorridos antes da constituinte de 1946 propunha a adoção de políticas públicas compensatórias de reserva de vagas nos pleitos eleitorais para negros, ou seja, essa reinvindicação existia no Brasil antes da implantação de cotas raciais nos Estados Unidos, portanto não faz sentido dizer que o Brasil copiou o sistema de cotas americano.

O golpe militar desarticulou os movimentos de caráter progressista no Brasil, mas muitos/as ativistas negros/as, continuaram elaborando estratégias de resistência tanto à ditadura como contra o racismo. Segundo Gomes (2017) em decorrência dos vários atos de discriminação racial e de racismo durante o governo militar, em meados de 1978 já na esteira da redemocratização foi fundado em São Paulo o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico- Racial (MUCDR) que em 1979 foi rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU) ainda em atividade atualmente.

Já na década de 1980 o movimento negro, como muitos de seus membros engajados em partidos progressistas, a priori coloca-se favorável às políticas compensatórias de educação de viés universalista pautado em classe social, em segundo momento compreende que tais políticas não incluíam a população negra, a partir de então aparecem as manifestações favoráveis à políticas públicas de ação afirmativa raciais tanto na educação como no trabalho. Sendo assim segundo Moehlecke (2002) em 1983 o deputado federal Abdias do Nascimento (importante ativista do Movimento Negro) propõe o projeto de lei 1.332 de ação compensatória com reserva de vagas para mulheres e homens negros/as no serviço público, bolsas de estudo para negros/as, incorporação de uma imagem positiva da família negra no sistema de ensino, introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Infelizmente, essa iniciativa de criação de ação afirmativa pública não foi aprovada pelo Congresso Nacional, o Brasil não tinha neste momento histórico uma conjectura política, econômica e social favorável, o movimento negro precisaria de mais duas décadas de discussões e tensionamentos.

Ainda na década de 1980 algumas conquistas do movimento negro foram importantes para a luta antirracista como: o reconhecimento em 1984 da Serra da Barriga como patrimônio histórico, e a participação ativa e combativa na Constituinte, segundo Neris (2018) em 1986 o Movimento Negro Unificado realizou um Encontro Nacional em Brasília com o tema “O Negro e a Constituinte”, ao final produziu-se uma carta com as demandas que deveriam ser pautadas. Porém, após passar pelas subcomissões com atuação fundamental da deputada Benedita da Silva e de representantes do movimento negro, apenas duas proposições foram transformadas em leis na Constituição Federal (1988): a criminalização do racismo (art 5°) e a demarcação de Terras Quilombolas (art. 68°), outras questões foram diluídas no texto, como inserção no currículo da educação básica da história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas, que aparece no artigo 242 da Constituição de 1988, mas considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. É importante ressaltar que entre as propostas defendidas pelo movimento negro na constituinte haviam várias de combate a todas as formas de desigualdades - como por exemplo a reforma agrária, este fato indica um projeto nacional de melhoria da qualidade

de vida para os brasileiros independentemente da cor/raça e etnia. As propostas de ação compensatória (reserva de vagas no ensino superior e em postos de trabalho) foram refutadas pois entendiam naquele momento histórico que tais medidas contrapunha o princípio da igualdade e da isonomia. Décadas mais tarde, o princípio de garantia da isonomia foi mobilizado para legitimar as leis de cotas raciais, devido a presença das desigualdades no acesso no ensino superior.

Nos anos da década de 1990 com a presença crescente de muitos ativistas do movimento negro que tornam-se intelectuais com mestrado e doutorado, o mito da democracia racial como ideologia inferiorizante que naturaliza as desigualdades, o conceito de raça e sua manifestação social o racismo, ganham espaço no debate acadêmico nacional e de várias formas são reverberadas para o púbico em geral. As pesquisas utilizando-se de estatísticas oficiais demonstraram as profundas desigualdades entre brancos e negros em todas as áreas e setores da economia, política e sociedade brasileira. Tais dados serviram como instrumentos de legitimação da adoção de políticas com foco nas populações negras, após os anos 2000.

Várias manifestações públicas pautadas pelo movimento negro, ocorreram tanto nos anos 1980 quanto 1990 do século XX com foco na luta antirracista, como por exemplo, a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, com mais de 30 mil participantes que entre outras reinvindicações exigia a implementação de políticas públicas de recorte racial, reclamada no documento entregue pessoalmente ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso denominado de "Manifesto à Nação contra o racismo e pelo direito a vida".

Neste sentido o movimento negro brasileiro demonstrou uma postura combatente nas décadas de 1980 e 1990, sendo o protagonista da implantação de reserva de vagas nas universidades. É importante demarcar como aponta Gomes (2017) também outras conquistas como: a ressignificação e politização da estética negra, a criação de coletivos nas universidades e o empoderamento da mulher negra por meio de coletivos feministas.

Um segundo elemento fundamental para a abertura do debate e implantação do sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras foi a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela Organizações das Nações Unidas entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban na África do Sul.

Durante os trabalhos que antecederam o evento o Brasil era governando pelo presidente, Fernando Henrique Cardoso, filiado a um partido de centro direita, com orientação neoliberal, porém sociólogo da escola paulista que discutia as relações raciais, sendo assim não era um leigo sobre as desigualdades produzidas pelo racismo, mas também não demonstrava apoio a adoção de cotas raciais nas universidades brasileiras. Santos (2014b) apresenta como exemplo dessa última afirmativa a não adesão do partido do presidente ao projeto de lei n.14 proposto por Benedita da Silva (articulada com o movimento negro) em 1995 que instituía uma cota mínima de 10% de vagas nas instituições públicas de ensino superior para negros. Porém, segundo o mesmo autor "Por outro lado, não devemos desconsiderar que se as medidas do presidente Fernando Henrique mostraram-se insuficientes em âmbito mais efetivo, elas ganharam sentido no plano simbólico, instituindo-se como indicações de possibilidades para a superação do racismo" (2014b, p.53). Neste aspecto o governo evidentemente pressionado pela Marcha Zumbi dos Palmares criou o Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra em 20 de novembro de 1995, com a função de articular com vários ministérios ações contra a discriminação e divulgação de estatísticas sobre a situação de vida dos negros no Brasil. E em 1996, implantou o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no

Emprego e na Ocupação com objetivo de promover iniciativas contra a discriminação no mercado de trabalho. Neste interim, o Ministério da Justiça organizou o Seminário de "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos" em julho de 1996 onde Fernando Henrique Cardoso fez um discurso histórico sendo o primeiro presidente do Brasil assumir publicamente a presença do racismo nas relações sociais e a necessidade de criar políticas para o seu combate, infelizmente até o final do seu governo não houve nenhuma iniciativa efetiva de implementação de ações afirmativas. Porém, o debate já estava instalado.

Ainda o governo de Fernando Henrique Cardoso em setembro de 2000 criou o Comitê de preparação para a Conferência de Durban que realizou vários debates nacionais para subsidiar a elaboração do documento brasileiro encaminhado a Conferência. Ao final do evento em Durban, o Brasil torna-se signatário do Plano Nacional de Ação de Durban e segundo Gomes (2017) reconhece internacionalmente a existência do racismo institucional com a promessa de construir leis para combatê-lo, Santos (2007) assevera que entre os meses de julho e setembro de 2001 a imprensa brasileira divulgou vários dados de discriminação racial, o que possibilitou um amplo debate nacional, tanto no espaço público como nos meios acadêmicos sobre a pertinência de adoção de ações afirmativas, com posicionamentos contrários e favoráveis, portanto não há dúvida que a demanda externa da Comissão das Nações Unidas, turbinada pelo tensionamento histórico dos movimentos sociais negros colocaram na agenda política do país a questão racial e consequentemente a pertinência das ações afirmativas.

Por ordem dos debates públicos e da pressão advinda do movimento negro e dos resultados da Conferência de Durban ao final do mandato de Fernando Henrique Cardoso três universidades estaduais já haviam instituído reserva de vagas raciais nos seus vestibulares (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Norte Fluminense e Universidade Estadual da Bahia).

Um terceiro momento que impulsionou a adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil foi a chegada ao poder político de um partido progressista, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, ligado aos movimentos sociais e a vários setores do movimento negro. Gomes (2017) destaca como o movimento negro tensionou e pressionou a esquerda e o Estado Brasileiro, neste sentido suas reivindicações históricas tornaram-se política de Estado, pois havia formas de permeabilidade, que atualmente no governo de extrema direita de Jair Bolsonaro são impérvias.

É no governo Lula que a inserção de conteúdos nos currículos da educação básica sobre a história e cultura afro-brasileira e africana (lei 10.639/03, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) foi aprovada depois de mais de sete décadas de reinvindicação. É importante apontar também a criação Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (da SEPPIR) no mesmo ano. Em 2010 aprovação do Estatuto da Igualdade Racial com a lei 12.288. Essas três ações afirmativas consideradas de cunho valorativos, apontam caminhos para a dignificação dos saberes, conhecimentos e culturas do povo negro, fundamentais para ofertar suporte as ações afirmativas de cunho compensatório.

Durante os 16 anos de governos progressistas (2003-2016) houve uma serie de políticas públicas implementadas que deram sustentação a luta antirracista, ressignificação e politização do conceito raça e a inclusão da questão racial na agenda política nacional. A mais importante para o debate desta pesquisa foi sem dúvida a lei 12.711 publicada em 29 de agosto de 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff[4], que decretou a reserva de vaga para estudantes de baixa renda, pardos, pretos, indígenas e deficientes em todas as Instituições Federais de

Educação Superior (IFES) e aos Institutos Federais de Ensino Técnico de Nível Médio. Em suma a lei estabelece que 50% das vagas dessas instituições sejam destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública. E dentro desse contingente deverá ser reservado uma proporção mínima de 50% para estudantes provenientes de famílias com renda mensal per capita igual ou inferior a um e meio salário mínimo, e uma proporção de auto declarados pretos, pardos e indígenas (PPI) no mínimo igual à soma desses grupos por Estado onde se encontra o estabelecimento de ensino. Sendo um sistema misto que considera quesitos sociais, econômicos e raciais, portanto é possível vislumbrar a materialização do projeto do movimento negro de transformação social para o Brasil.

França: discriminação positiva cega a raça (*Collorblind)*

Segundo Sabbagh (2013) políticas públicas *collorblind* estão solidificadas em França, em especial pela resistência da sociedade francesa inclusive os grupos progressistas quanto a não recolha de dados étnicos-raciais. Sendo assim a alternativa encontrada foi a construção de um sistema de discriminação positiva tendo como foco a localização territorial de bairros com baixos índices socioeconômicos, parâmetro que substitui ações focadas em raça ou etnia, que de forma indireta atende os grupos racializados como imigrantes das ex-colônias, que constituem a maioria dos habitantes das zonas de vulnerabilidade social nas cidades francesas. A recusa de recolha destes dados de certa maneira impede que na França exista um sistema de reserva de vagas nas universidades públicas instituídas por meio de lei para grupos racializados como no Brasil, tendo em vista a dificuldade de demonstrar as desigualdades educacionais entre os mais variados grupos étnicos e raciais.

Mas, existem algumas iniciativas institucionais como do prestigiado Instituto de Estudos Políticos (*Science Po*[5].) criado há mais de 200 anos para formar a elite francesa, que em 2001 implementou uma política para o ingresso de estudantes das classes populares provenientes das Zonas/Redes de Educação Prioritária. Souza (2012) produziu uma pesquisa para averiguar se as medidas provenientes de discriminação positiva em França contribuem para o acesso e permanência dos estudantes das classes populares nas universidades, tendo como estudo de caso a seleção das Convenções de Educação Prioritária da *Science Po*. Segundo a autora as universidades francesas, apresentam relativa facilidade de acesso para todos aprovados no *baccalauréat,* também conhecido como *bac* (um exame ao final do ensino secundário), com exceção de duas profissões Farmácia e Medicina. Porém, quanto ao ingresso nas denominadas Grandes Escolas essa regra de fácil acesso não pode ser aplicada como relata a autora:

> Paralelamente, existem as grandes escolas – de caráter não universitário–, que se caracterizam pelo elevado nível do diploma (no mínimo cinco anos de estudo), pelas formações muito seletivas e pelo alto valor das taxas de financiamento. Essas escolas visam formar profissionais de alto nível, como os executivos de empresas privadas e públicas ou pessoas que trabalham no setor da administração (SOUZA, 2012, p. 233)

Alguns autores ainda destacam que a educação em França do primário ao ensino superior caracteriza-se por apresentar uma "democratização segregada", onde praticamente quase toda a sociedade francesa tem acesso, porém mantém-se uma estrutura de classes entre os estabelecimentos, com escolas extremamente elitistas e outras escolas especificas para as classes populares.

Acredita-se na importância de algumas conjunturas que influenciaram a *Science Po*e outras Grandes Escolas reservarem parte de suas vagas para estudantes das classes populares territorializados nas periferias das cidades francesas. Dentre elas é importante ressaltar: 1) desde a década de 1960 as teorias críticas de sociologia da educação são problematizadas na França tendo como autores fundamentais Bourdieu e Passeron, que apontaram a

necessidade de democratizar o acesso ao sistema escolar bem como questionar como as desigualdades sociais se reproduzem nestas instituições, esse debate ganha vários estudos nas décadas posteriores, que ao analisar dados da educação francesa de origem dos estudantes, confirmam as teses de que as instituições superiores de maior prestigio ainda são redutos das elites, 2) a França foi atravessada por uma migração maciça em especial dos familiares dos africanos das ex-colônias a partir da década de 1970, após a lei de reagrupamento familiar, o que caracterizou uma mudança multirracial na composição da população e ocasionou pressões para uma maior democratização do acesso a universidades; 3) crises urbanas na década de 1980 decorrente do desemprego conjuntural explicitou que os imigrantes e/ou seus descendentes eram os preteridos no mercado de trabalho e apontou necessidade de políticas de ação afirmativa para amenizar tal situação; 4) Com a crise urbana instalada em França, o governo elaborou estratégias para selar a "paz social", uma delas foi a criação das Zonas de Educação Prioritária-ZEP (após 2015 passou a ser chamar Redes de Educação Prioritária) anunciada em julho de 1981, por iniciativa do ministro de educação Alain Savary durante o governo socialista de François Mitterrand, tendo como base os denominados territórios "sensíveis" ao invés de populações, ou seja, todos os que habitam um território atingindo pela ZEP de forma direta ou indireta seriam contemplados, a partir de recursos extras as instituições educacionais (Maguain, 2006) que poderiam ser utilizados para diminuir o número de estudantes por sala, aumentar a quantidade de professores nas escolas, ampliar os recursos e da autonomia da gestão de estabelecimento 5) pauperização dos *banlieues* franceses devido o desemprego estrutural da década de 1990 regida pelo neoliberalismo, marcados por uma crescente xenofobia e racismo diferencialista tornou ainda mais grave a obtenção de um "paz social" nas grandes cidades francesas, os protestos de 2005 demonstraram isso, o que por sua vez tensionou a implantação de políticas de discriminação positiva, sendo assim em 2008 outras Grandes Escolas passaram a reservar vagas nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior; 6) discurso crescente, em especial no âmbito político de necessidade de diversificação da elite; 7) a crença na sociedade de que a luta contra a desigualdade escolar[6] é fundamental para manter o crescimento econômico e justiça social.

O processo de seleção no Instituto de Estudos Políticos é denominado de Convenções de Educação Prioritária onde os estudantes primeiramente passam por uma seleção na escola que consiste na escrita de texto de opinião a partir de um assunto publicado em revista e escolhido pelos estudantes, seguido da defesa das ideias apresentadas a uma banca composta pelo diretor da instituição, professores que não ministraram aula para o candidato e pessoas convidadas, segundo Souza (2012) nesta etapa são privilegiados três saberes: curiosidade intelectual, capacidade de adaptação e de trabalho, investimento pessoal/motivação e fluência na escrita. Os estudantes que passaram pela triagem da escola e aprovados no *bac* na primeira tentativa ainda tem a segunda e última etapa que é na *Science Po,* também perante um júri de professores, funcionários, personalidades e empresários. O processo consiste em:

> O candidato deve responder a uma série de questões sobre a sociedade, as notícias atuais, seu percurso, seus interesses, suas leituras e seus hobbies, fazer um trabalho de reflexão sobre o que aprendeu fora dos horários escolares e pode também ser solicitado a reagir sobre um documento de acesso rápido durante a entrevista. Essa fase é um teste oral de reflexão e de personalidade, que permite ao candidato valorizar suas qualidades de reflexão, argumentação e curiosidade intelectual. Uma cópia do bac é anexada ao dossiê do candidato, para que os jurados possam fazer uma avaliação objetiva da sua proficiência escrita (SOUZA, 2012, p. 236)

Neste relato da autora sobre o processo de seleção fica explicito que por mais que haja um discurso de diversificação da elite e democratização das grandes escolas nas propagandas das Grandes Convenções, há

uma explicita presença de um exame de cunho meritocrático. Neste sentido o mérito e o esforço dos medíocres são valorizados; é preciso recrutar as classes populares, porém apenas os "melhores" já que não dispensam o desempenho no *bac*, e das argumentações orais onde os que se sobressaem são jovens que dispõem de um capital cultural, mais bem elaborado, próximo daquele exigido nos outros tipos de seleções da *Science Po.*

Tais afirmações são corroboradas com a pesquisa realizada por Souza (2012) sobre a origem social e econômica de 1.441 estudantes dos anos acadêmico de 2008/09 em diferentes processos, acrescida de entrevistas com 31 estudantes, e quatro profissionais envolvidos no processo de seleção. Dentre os dados obtidos a autora chega à conclusão de que dos selecionados nas Grandes Convenções de Educação Prioritária: os estudantes são: "bons alunos" e vieram de "boas classes" (nota-se a existência dentro das escolas das ZEPs de uma segregação), não obtiveram reprovação durante o percurso escolar; apresentam elevado interesse pelos estudos, fizeram opção cientifica no *baccalauréal*, têm um forte apoio moral dos pais e, por fim a Souza (2012) constata que os mesmos levam para o Instituto o capital cultural e social das famílias e trazem consigo um capital territorial bem marcado. O fato do Instituto fazer a opção pelos estudantes mais suscetíveis a se adaptarem a vida acadêmica extremante acirrada nesta universidade é comprovada por dados do Observatório das Desigualdades (2019), que indica a partir de estatísticas recolhidas do desempenho escolar o seguinte fato, os estudantes que entram pelas CEP apresentam um bom desempenho na instituição, muito próximo dos que ingressam por outra via.

Outrossim, a pesquisa de Souza (2012) releva que graças a seleção da CEP o Instituto de Estudos Políticos é obrigado a conviver com um público diferente do habitual, 64,8% dos estudantes entrevistados são descendentes de imigrantes (com maioria de origem magrebinas ou da África Subsaariana) quando a média da *Science Po* geral é de 45,4%. Souza ainda aponta que a CEP é o canal que mais possibilita a entrada das classes populares, sendo 50% dos ingressantes, ainda que por ventura sejam indivíduos com habilidades de se adaptar e desenvolver mecanismos próprio da elite.

Neste sentido, a França, apesar de negar a produção de estatísticas étnicas e raciais nacionais, reconhece por meio da implementação de políticas de discriminação positiva, pautadas em classe (mesmo não sendo por vezes eficiente) que o Estado deve intervir na organização da ordem metabólica do capital que produz desigualdades e segregação, oferecendo igualdade de oportunidades reais e não apenas formais para garantir a reparação e compensação das injustiças históricas que afetam as minorias, numa perspectiva de justiça redistributiva, oferece-se mais a quem sofreu com acúmulos de desigualdades, ou seja, um tratamento desigual para aqueles que foram marcados pela diferença, em especial em uma sociedade onde os indivíduos são reconhecido pelo mérito.

Portugal: contextualização de políticas de ações afirmativas para ciganos

Segundo estudos de Bastos (2007a, 2007b e 2012) e Costa (1995) os ciganos são originários das Índias e estão em território português desde o século XV[7], deste ínterim até os dias atuais foram submetidos a projetos sistemáticos de extinção identitária, por meio de várias leis e decretos do Estado português, responsável pela construção de um estigma social, que os condenou ao ostracismo e a exclusão aos bens sociais da nação, por isso hoje constituem a população nas piores condições de vida. Para Bastos (2007b, p.29) "o caso dos ciganos é o mais escandaloso e grave situação de racismo e xenofobia em Portugal". Acrescenta-se a está análise do autor que a forma com que os ciganos foram tratados pela nação portuguesa é evidente a existência de um racismo institucional, caracterizado pela negação, ou diferença de tratamento em relação a uma raça, ou etnia, ao acesso

dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado e por demais instituições.

Sobre a escolaridade dessa etnia 22,5% possuem o 1º ciclo, 13,7% concluíram o 2º ciclo, 7,2% conseguiram finalizar o 3º ciclo e 2,3 % o ensino secundário (MENDES, MAGANO E CANDEIAS, 2014). A respeito da presença dos ciganos nas universidades 0.01% concluíram a licenciatura. Se considerarmos somente a escolaridade dos ciganos em Portugal com certeza o país estaria nos últimos lugares no ranking mundial de educação. Para reverter esse quadro não existe outro caminho a não ser a elaboração e implementação de políticas públicas de ação afirmativa engendradas a partir de um programa de educação antirracista.

Atualmente Portugal não conta com reserva de vagas nas universidades para estudantes ciganos, ou qualquer outra minoria étnica ou racial[8], mas em 2015 uma iniciativa da Associação de Letras Nômadas (organização civil cigana) criou o primeiro programa de bolsas de incentivo a permanência estudantil à estudantes ciganos no ensino superior, e no ano posterior tornou-se política pública do Estado português. Pressupõe que algumas conjunturas foram fundamentais para o surgimento desse programa.

Em primeiro lugar Portugal tem procurado responder as pressões advindas da União Europeia. Desde o final da década de 1980 do século passado, o país elaborou e implementou algumas políticas públicas de combate à pobreza (baixa instrução escolar, desemprego, atendimento de saúde precário, condições péssimas de moradia entre outras) tais políticas de forma indireta atingiram os ciganos, porém não conseguiram reverter o quadro de grave vulnerabilidade social e estereótipos negativos, acredita-se que o erro está na implementação de políticas "cegas" a raça e etnia. Outrossim, tais ações serviram para colocar no debate nacional a necessidade de políticas públicas de suporte social as classes populares.

A segunda conjuntura aparece nos primeiros anos do início do segundo milênio, quando a população cigana passa ter mais visibilidade nos documentos/leis/ações/estratégias governamentais, pressionada pela Década de Inclusão de Comunidades Ciganas (2005-2015) compromisso assumindo por 12 estados membros da União Europeia. Sendo assim em 2006 é criado o Gabinete de Apoio as Comunidades Ciganas hoje vinculado ao Alto Comissariado para Migrações (ACM), que atualmente conta com a presença de cinco pessoas, sendo duas de etnia cigana. Em 2013 foi elaborada a Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas com objetivo de definir as metas nacionais de melhoria nas condições de vida dessa comunidade, revista em 2018 com ações alargadas até 2022.

Ainda como resultado das pressões oriundas da Década de Inclusão em 2014 foi publicado o Estudo Nacional de Comunidades Ciganas organizado por Mendes, Magano e Candeias (2014) a partir de um inquérito aplicado em 1.599 pessoas e de dados compilados em pesquisas isoladas, sendo o primeiro no país a apresentar um panorama geral das condições de vida da referida etnia, ao final da leitura do documento o leitor chega a conclusão da grave situação de exclusão e marginalidade que vive o povo cigano e a certeza de que as iniciativas governamentais implementadas desde a década de 1980, nem sempre traduziram-se em um retorno direto na melhoria da qualidade de vida dessa comunidade. Este estudo também publicou dados de escolaridade e revelaram uma cruel desigualdade entre os ciganos e não ciganos portugueses.

Uma terceira conjuntura também aparece após 2016, onde a sociedade portuguesa passou a ser "bombardeada" por várias discussões referente ao racismo, com o seguinte questionamento: Portugal é um país racista? Neste momento as associações negras tiveram um papel crucial, em 2016 redigiram uma Carta Aberta ao

Comitê das Nações Unidas para Eliminação da Discriminação Racial, assinada por 22 associações, com dados que demonstram o racismo institucional sofrido por essa comunidade no país, e denuncia a recusa de Portugal em criar medidas antirracistas, para estruturar a carta e dar legitimidade a reinvindicação apontou-se índices vergonhoso de educação, justiça social, condições de trabalho, gênero saúde, moradia dos negros, além de contestar o caráter excludente das leis sobre nacionalidade até 2016 e os dos estereótipos de discriminação racial propagado pela mídia. No calor desses debates e no tensionamento ao Estado em 2017 é promulgada a lei que Estabelece o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate à discriminação, em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem, um marco para uma sociedade que nega o racismo. A referida conjuntura revelou a presença do racismo institucional contra as minorias étnicas e raciais em um país que ainda alimenta as teses do lusotropicalismo.

Esses acontecimentos foram fundamentais para a criação do OPRÉ-CHAVALÉ[9] uma iniciativa da Associação de Letras Nômadas em parceria com a Plataforma Portuguesa para Direitos das Mulheres, com a finalidade de incentivar a juventude cigana ao acesso a Universidade. Tal programa foi pensado como uma ação integrante da prioridade 21 (promoção da educação superior de jovens ciganos) da Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas, e espelhado nas iniciativas bem sucedidas dos países do leste europeu como *Roma Educational Fund* e *Fundação Open Society* (associações de apoio a programas específicos para ciganos no ensino superior). No segundo semestre de 2015, o OPRÉ-CHAVALÉ por meio de cofinanciamento do Programa Cidadania Ativa- EEA Grants (gerida pela Fundação Calouste Gulbenkian), o Programa Escolhas[10] e a Fundação Montepio ofertou oito bolsas de estudo aos estudantes ciganos universitários. Além do auxílio financeiro os parceiros disponibilizaram aos bolsistas encontros residenciais de formação em direitos humanos, igualdade de gênero articulado com a identidade cigana.

O OPRE-CHAVALÉ foi o precursor do OPRE (Programa Operacional para a Promoção da Educação)[11] criado em 2016, com o primeiro edital 2016/2017, o segundo 2017/18 e o último para 2018/2019[12]. O programa tem como objetivo a integração dos estudantes ciganos no ensino superior[13] (ACM, 2019a). No segundo edital aparece a figura do mentor/voluntário e um mediador da Letras Nômades, o primeiro responsável por dar atendimento pedagógico e o segundo por promover iniciativas de sensibilização junto a família/comunidade cigana e não cigana e dialogar com a unidade de ensino no sentido de apresentar o OPRE e as necessidades que são específicas dos estudantes ciganos.

Por meio destas ações o OPRE reconhece que não adianta apenas dar suporte financeiro aos estudantes, mas dialogar sobre as questões que envolvem a identidade cigana e o enfrentamento da ciganofobia na universidade, pois caso eles não tenham consciência crítica sobre a afirmação de sua identidade, podem omitir a etnia para não sofrer violência simbólica, e ainda em alguns casos evadir por não suportar a discriminação, neste aspecto a visão do OPRE é um avanço na implementação de políticas públicas com viés em discriminação positiva.

Tendo como base as avaliações positivas do OPRE e os dados preocupantes da baixa escolaridade dos ciganos na educação básica em meados de 2019 foi lançado o Programa Roma Educa com oferta de 100 bolsas de estudo[14] (50 euros mensais), e acompanhamento realizado por um mentor (voluntário) que possa servir de referência positiva a jovens ciganos do ensino secundário, financiado pelo Alto Comissariado para Migrações (ACM), o apoio financeiro será ofertado preferencialmente em territórios de abrangência do Programa Escolhas. A iniciativa visa apoiar a frequência (mínimo de 80%) e permanência no ano letivo 2019/2020 (ACM, 2019b).

Configurando-se como mais uma ação afirmativa na educação portuguesa para a comunidade cigana.

Portanto, diante dos fatos o OPRE e mais recentemente Roma Educa são políticas de ação afirmativa singulares em Portugal, sensível a etnia, por isso, concebem a importância do apoio financeiro para custear os gastos com a educação, em especial a universitária[15] e apresenta-se como uma política pública de caráter compensatório, reparatório e de justiça distributiva, onde o Estado português percebe as injustiças do passado e tenta corrigir os males do presente na construção de relações raciais mais igualitárias. No caso do OPRE apresenta um diferencial ao realizar encontros com os estudantes para discutir temas relativos à identidade que podem auxiliar na permanência dos mesmos na universidade.

Acredita-se que por mais que um Programa de permanência para estudantes ciganos seja um passo importante na luta antirracista em Portugal, os mesmos não podem ser vistos como um *proxy* de um programa de reservas de vagas para os ciganos na Universidade.

Democratização do acesso e pluralidade no Ensino Universitário por meio de adoção de Políticas de Ação Afirmativa

Problematizar a presença do conceito raça nas relações sociais cotidianas de um determinado país e os interditos criados por meio da sua manifestação social, o racismo, evidencia a importância da implantação de políticas públicas de reparação, compensação e de justiça redistributiva, em especial na educação, com capacidade de gerar mecanismos de ascensão das minorias étnicas e raciais em espaço de poder político, social e econômico de uma nação, gerando olhares de representatividade nas gerações futuras.

Por meio do presente texto foi possível visualizar a vanguarda do Brasil em relação a criação de políticas públicas de ação afirmativa para ao ensino superior, conquistada em especial pelo protagonismo do movimento negro em propor a nação desde 1930, um projeto de transformação social.

Também foi apresentado a pertinência política da recolha de dados étnicos-raciais nas estatísticas populacionais de França e Portugal de modo a exemplificar como o racismo estrutura as desigualdades de um país, e servir de suporte à implementação de reserva de vagas por meio de lei federal para estudantes de minorias étnicas e raciais. Importante destacar que a negação tanto da França como de Portugal em discutir o conceito de raça, pensado a partir de uma construção social, dificulta que tais nações avancem na produção de uma sociedade que reconheça que políticas de ações afirmativas, pautadas em raça e/ou etnia pode garantir justiça redistributiva mais assertivas.

REFERÊNCIAS

ACM (Alto Comissariado das Migrações). **Regulamento Programa Operacional de Promoção da Educação OPRE**: edital 2016/17 Disponível em:https://www.acm.gov.pt/documents/10181/167771/Regulamento+OPRE_Anexo+III_Vers%C3%A3o+SECI_18Out2016.pdf/1ddfac51-aa87-4cc8-b284-97920972280d. Acesso em 15 de maio de 2019a.

ACM (Alto Comissariado das Migrações). **Regulamento Roma Educa**. Disponível em: https://www.acm.gov.pt/-/programa-de-bolsas-roma-educa-candidaturas-abertas-ate-30-de-setembro. Acesso em 16 de outubro de 2019b.

ANDREWS, Georg Reid. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. **Revista de Estudos Afro-asiáticos**: Rio de Janeiros, n.22, p.47-83, 1992.

ARAUJO, Marta. As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): desafios para a educação e as lutas anti-racistas. **Investigar em Educação**. Braga, II série, n.07, p. 09-35, 2018.

BASTOS, José Gabriel Pereira. **Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

BASTOS, José Gabriel Pereira. **Sintreses Ciganos**: uma abordagem estrutural dinâmica. Lisboa: Gráfica Europam, 2007a.

BASTOS, José Gabriel Pereira. Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos. **Cadernos ICE**. Lisboa, n. 9, p. 01-28, janeiro 2007b.

CMJORNAL. Quase 30% dos alunos entram na universidades através de quotas. Disponível em: https://www.cmjornal.pt/sociedade/detalhe/quase-30-dos-alunos-entram-na-universidades-atraves-de-quotas. Acesso em 02 de dezembro de 2019.

COSTA, Maria Elisa Lopes. **Ciganos:** fontes para o seu estudo em Portugal. Madrid: Ed. Presença Gitana, 2015.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRAMMARE, Jaoul. L´évolutiondesinégalitésdansl´enseignementsupérieuruniversitairefrançais. L'influencedesréformesinstitutionnelles et desrupturesÉconomiques. **AssociationFrançaise de Cliométrie,** n. 6, p.1-19, 2011.

GUIMARAES, Antônio Sergio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: SILVERIO, Valter e MOEHELECKE, S. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 19-34.

MAGUAIN, Denis. Discrimination positive. unbilandesexperiencesaméricains et europeénnes. **RevueFrançaise d´Economie**, v.21, n.02, p.147-193, 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa e promoção da igualdade uma visão comparativa. In: SILVERIO, Valter e MOEHELECKE, S. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São

Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 55-76.

MENDES, Manoela; MAGANO, Olga; CANDEIAS, Pedro. **Estudo Nacional Sobre as Comunidades Ciganas**. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. A**ção afirmativa: História e debates no Brasil.** *São Paulo:* **Cadernos de Pesquisa**. n.117, p. 197-212, nov. 2002.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Negro e o Congresso Brasileiro. In MUNANGA, Kabengele (org.) **O Negro na sociedade brasileira:** resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004, p.105-151.

NERIS, Natalia. **A voz e a palavra do movimento negro na Constituinte de 1988**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

OBSERVATOIRE DE INÉGALITÉS. **Éducation :les politiques territorialesservent-elles à quelquechose ?** Disponível em:https://www.inegalites.fr/Education-les-politiques-territoriales-servent-elles-a-quelque-chose. Acesso em 20 de agosto de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 2001

PIKETTY. Thomas. **Le Capital au XXIe siècle**. Paris: Éditions du Seui, 2013.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In:

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. A discussão judicial das ações afirmativas étnicos-raciais no Brasil. In: PAIVA. Ângela Pandolpho. **Ação Afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 210-239.

ROLDÃO. Cristina**. Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado" Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana**. 2015. 357f. Tese (doutorado em Sociologia)- Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

SABBAGH. Daniel. Ação afirmativa color-blind. In: PANDOLFO. Ângela Paiva (org). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 324-341.

SANTOS, Hélio. Desenvolvimento e diversidade étnico-racial. In: SILVERIO, Valter e MOEHELECKE, S. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 91-98.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação:** um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí-SP: Paço Editorial, 2014a.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. Sergipe. **TOMO**, n. 24, p. 37 a 84, jan/jun de 2014b.

SANTOS. Sales Augusto dos. Introdução. In: Sales Augusto dos Santos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate do Racismo na América**. Brasília: UNESCO, 2007, p. 35-46.

SILVA, Luiz Fernando. Considerações da juridicidade das políticas de ações afirmativas para negros no Brasil.In: SILVERIO, Valter e MOEHELECKE, S. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 279-302.

SOUZA. Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. Brasília. **Revista Brasileira de Pedagogia**, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr de2012

NOTAS

[1] Do segundo semestre de 2018 ao final do primeiro semestre de 2019 houve um amplo debate na sociedade portuguesa sobre a inclusão dessa pergunta no Censo de 2021. Para tanto foi criado um Grupo de Trabalho para estudar a possibilidade. O mesmo decidiu por inserir a questão, e o veredito final ficou a cargo do Instituto Nacional de Estatística que de forma antidemocrática não aceitou o posicionamento do GT alegando que as estatísticas poderiam alimentar o discurso da extrema direita e ferir o artigo 13° da Constituição que versa sobre igualdade de tratamento e não aceitação de qualquer tipo de discriminação; o empecilho mais surpreendente foi que não havia tempo hábil para acrescentar tal questionamento no Censo.

[2] Teoria criada durante a ditadura de Antônio Salazar a partir da década de 1950 pautada nas ideias de Gilberto Freire sobre a democracia racial. Portugal se apropriou dessas ideias que serviram de modelo ideológico de gestão das colônias em África e alimentaram a ideia que a colonização portuguesa foi mais filantrópica que as outras.

[3] Segundo Santos (2014b) O termo ação afirmativa foi usado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1961 por um oficial afro-americano do governo de John Kennedy quando o presidente opunha-se as discriminações sofridas pelos negros no mercado de trabalho.

[4] Vale ressaltar que um projeto de lei (nº 3.627) com os mesmos objetivos tinha sido enviado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva ao Congresso Nacional em maio de 2004, em 18 de fevereiro de 2009 foi engavetado. Para Santos (2014b) o governo Lula poderia ter mobilizado a base governista para a aprovação de tal lei, se não o fez é porque neste momento talvez não estivesse tão convencido da importância dessa política pública.

[5] Uns dos mais respeitados do mundo em ciências humanas e políticas, onde diplomou presidentes franceses como Emanuel Macron, François Hollande, Nikolas Sarkozy, Jacques Chirac e François Mitterrand.

[6] Estudo de Grammare (2011) indica que a evolução da desigualdade social universitária na França não mantem estrita relação com o crescimento econômico, e sim com reformas institucionais, o autor utiliza como estudo de caso reformas educacionais na década de 1990 que direcionou os filhos das classes trabalhadoras para estudos profissionalizantes ao invés do universitário, com promessa de emprego ao final da formação, esse fato ampliou as desigualdades no ensino superior entre as classes sociais. Piketty (2013) também indica que mesmo com a elevação do nível educacional na França na década de 1980, este não foi capaz reduzir a desigualdade salarial no país.

[7] Costa (1995) nos apresenta que a primeira referência escrita sobre a presença em Portugal de ciganos é de 1510 no *Cancioneiro Geral* de Garcia Resende e depois em 1521 em Gil Vicente no texto *A Farsa Cigana*.

[8] Segundo dados divulgados por um grupo de trabalho nomeado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2019, 30% dos estudantes que ingressam nas universidades portuguesas foram por meio de mais de 20 perfis de cotas. Como por exemplo: oficiais das Forças Armadas, emigrante português, praticamente de esporte de alto rendimento, estudantes provenientes dos Açores e Madeira, bolsistas africanos de países de língua oficial portuguesa, pessoas com deficiência entre outros (CMJORNAL, 2019).

[9] Em romani significa “Erguei-vos jovens”.

[10] Programa Educacional do estado português que visa a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconômicos vulneráveis e tem como objetivo financiar projetos sociais nas periferias das cidades.

[11] Organizado a partir de parceria com ACM (Alto Comissariado para as Migrações em particular com o Programa Escolhas), com a Associação Letras Nómadas e pela Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens.

[12] O primeiro edital/regulamento do OPRE foram distribuídas 25 bolsas, o segundo previa inicialmente 30, porém foram atribuídas 32 em um universo de 33 candidaturas e no terceiro havia uma previsão 40 bolsas, porém inscreveram 34 estudantes e foram designadas 33 bolsas de até 1.500 euros. O efetivo financeiro deve ser utilizado para pagar: propina, material escolar e deslocamentos.

[13] Os candidatos precisam estar matriculados em uma instituição de ensino superior devem ser estudantes do ciclo de licenciatura, mestrado, cursos técnicos superiores profissionais nos dois últimos editais inseriu-se também as Unidades Curriculares Isoladas, e preciso igualmente que os candidatos tenham obtido aproveitamento na maioria das disciplinas/unidades curriculares do ano curricular antecedente.

[14] Segundo informações recolhidas na entrevista com os egressos do OPRE houve apenas 60 candidaturas em todo território português, de certa maneira esse fato indica a "perturbadora" ausência dos adolescentes e jovens ciganos no ensino secundário de Portugal.

[15] O ensino superior em Portugal é público, porém não é gratuito, assim todo estudante precisa pagar uma taxa anual para cursar uma universidade no país.

[16] Fundos de vales: Art. 5 - XXVI – fundo de vale: área constituída de Área de Preservação Permanente, de nascentes e corpos d'água urbanos, podendo conter faixas sanitárias e parques lineares destinados às atividades de recreação e lazer (LONDRINA, 2013).

[17] O residencial denominado Flores do Campo, na zona norte de Londrina, foi ocupado em outubro de 2016, por famílias em situação de vulnerabilidade social de Londrina e de outras cidades. O empreendimento - parte do Programa Minha Casa Minha Vida com financiamento da Caixa Econômica Federal em parceria com a Companhia de Habitação do Paraná (Cohapar) - foi paralisado repentinamente pela Construtora Fórmula Empreendimentos Imobiliários. A construtora recebeu 70% do valor da construção e até outubro de 2016 somente 48% das obras foram executadas (dados de campo em 2019).

[18] Conforme definição da Lei n. 12.651/2012, Área de Preservação Permanente é uma área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas (EMBRAPA - https://www.embrapa.br/codigo-florestal/entenda-o-codigo-florestal/area-de-preservacao-permanente).

[19] Art. 5. XXIII – Faixa sanitária: área não edificável, cujo uso está vinculado à servidão de passagem, para elementos do sistema de saneamento ou demais equipamentos de serviços públicos, com largura de 30,00m (trinta metros) a partir da área de preservação permanente do fundo de vale (LONDRINA, 2013).