

**Modalidades, implementação e limites das políticas de
abertura do ensino superior à sociedade na França e ação
afirmativa no Brasil**

*Modalities, implementation and limits of policies to open up
higher education to society in France and affirmative action in
Brazil*

*Modalités, mise en œuvre et limites des politiques d'ouverture
sociale de l'enseignement supérieur en France et de
discrimination positive au Brésil*

Choukri Ben Ayed

Universidade de Limoges, França

Naira Muylaert

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Jefferson Soares

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Este artigo traz uma contribuição original para o estudo comparativo das políticas de abertura social do ensino superior na França e das políticas de *ação* afirmativa no Brasil. O artigo destaca as convergências e divergências entre esses dois contextos nacionais. Essas políticas compartilham um objetivo comum, o da democratização nos níveis e nos setores de ensino considerados mais prestigiosos, uma renovação das elites e, da mesma forma, uma democratização mais ampla das sociedades. Essas políticas também são semelhantes em termos dos debates acirrados que provocam sobre o nível de aceitabilidade social. Entretanto, elas diferem na forma como são implementadas. Enquanto no Brasil as políticas de *ação* afirmativa na educação são o produto da reforma constitucional e do trabalho legislativo vinculado à história do colonialismo e da escravidão, na França as políticas para abrir o ensino superior a grupos sociais baseiam-se no respeito aos princípios constitucionais e não estão vinculadas a nenhum reconhecimento de fatos históricos que legitimem a discriminação positiva no contexto francês.

Palavras-chave: ação afirmativa; redistribuição; reconhecimento; desigualdades sociais; democratização.

Abstract

The article offers an original contribution to a comparative study between the policies of social openness in higher education in France and affirmative action policies in Brazil. The article we met highlights the convergences and divergences between these two national contexts. These policies aim at a common objective, that of democratization at the levels and sectors of education considered to be the most promising, a renewal of the elites, and thereby a wider democratization of societies. These policies are also joined by the very keenness they arouse in bringing into play the level of social acceptability. However, they differ in terms of their implementation. While in Brazil, affirmative action policies in education are the product of constitutional reform and legislative work related to colonial history and slavery, in France policies of openness of higher education s social policies comply with constitutional principles unrelated to recognition of historical facts legitimizing positive discrimination in french context.

Keywords: affirmative action; redistribution; acknowledgement; social inequalities; democratization.

Resumé

L'article offre une contribution originale à une étude comparative entre les politiques d'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur en France et les politiques de discrimination positive au Brésil. L'article que nous avons rencontré met en évidence les convergences et les divergences entre ces deux contextes nationaux. Ces politiques visent un objectif commun, celui de la démocratisation des niveaux et secteurs d'enseignement considérés comme les plus prometteurs, d'un renouvellement des élites, et par la même d'une démocratisation plus large des sociétés. Ces politiques se rejoignent également par la volonté même qu'elles suscitent de faire jouer le niveau d'acceptabilité sociale. Elles diffèrent cependant dans leur mise en œuvre. Alors qu'au Brésil, les politiques de discrimination positive dans l'éducation sont le produit d'une réforme constitutionnelle et d'un travail législatif lié à l'histoire coloniale et à l'esclavage, en France, les politiques d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur obéissent à des principes constitutionnels étrangers à la reconnaissance des faits historiques légitimant la discrimination positive dans le contexte français.

Mots-clés: action positive; redistribution; reconnaissance; inégalités sociales; démocratisation.

1 Introdução

Com diferentes cronogramas em nível internacional, o acesso ao ensino superior para estudantes oriundos da classe trabalhadora tornou-se um problema para as políticas educacionais e um tema emergente para a sociologia política, ação pública e educação¹. Essas políticas são justificadas tanto por um desejo de democratizar o ensino superior quanto de renovar a elite (Dutercq; Massy 2018). Essas políticas levantam uma série de questões acadêmicas. Em particular, precisamos analisar a maneira como são formuladas e

¹ Veja, em particular, o programa de pesquisa "Educélites", liderado por Agnès van Zanten, no Observatoire sociologique du changement/Sciences Po Paris entre 2006 e 2009.

conceituadas, os princípios da filosofia política que as sustentam e os possíveis efeitos que se espera que tenham. No que diz respeito aos métodos e às conceitualizações, as comparações internacionais são recursos e obstáculos, pois dão origem a transposições arriscadas. Por exemplo, embora os conceitos de ação afirmativa e discriminação positiva tenham se estabelecido como figuras totêmicas, eles não são objeto de consenso, seja científica ou politicamente. O objetivo deste artigo é fundamentar esses debates e controvérsias a partir de uma perspectiva comparativa. Inicialmente, vamos nos concentrar nos aspectos conceituais, caracterizando essas políticas recentes no caso francês com base em um resumo da literatura acadêmica. Em segundo lugar, analisaremos o caso do Brasil a partir de uma perspectiva mais empírica.

2 Ação afirmativa, discriminação positiva, promoção da diversidade e da igualdade: o caso da França

Conforme indicado na seção introdutória, a democratização do acesso às universidades e às grandes escolas para alunos e estudantes oriundos da classe trabalhadora é frequentemente mencionada em termos de ação afirmativa ou discriminação positiva, usando os Estados Unidos, muitas vezes mitificados, como "modelo" de referência e ignorando os desenvolvimentos recentes. Isso constitui um grande viés para a pesquisa acadêmica, já que os conceitos de ação afirmativa ou discriminação positiva são polissêmicos, sendo usados para descrever medidas tangíveis, como slogans políticos para promovê-las ou difamá-las ou, em uma perspectiva mediana, em uso metafórico. A política de educação prioritária da França é um exemplo disso. Há muito tempo descrita como uma política de discriminação positiva, ela está mais de acordo com uma perspectiva de recuperação social e territorial, sem introduzir uma ruptura constitucional na igualdade entre os alunos (Ben Ayed, 2007). A política de Educação Prioritária tem mais a ver com a promoção da igualdade de oportunidades do que com o combate à discriminação e à segregação territorial e escolar. Não são os alunos que recebem "tratamento preferencial"², mas os territórios e as redes institucionais em que são educados, mais por meio de incentivos a parcerias e projetos educacionais inovadores do que por meio de bônus financeiros genuinamente tangíveis. Nos últimos anos, o termo "discriminação positiva" foi gradualmente abandonado para descrever essa política, em favor da "priorização territorial" (Aznar, 2005): "Priorização territorial" (Azéma; Mathiot, 2019; Ben Ayed, 2020), um conceito que é mais vago e rompe com décadas

² Consulte, em particular, Calvès (2004).

de imprecisão conceitual ao reforçar a ideia de discriminação positiva no estilo francês.

2.1 O turbilhão institucional e conceitual da discriminação positiva: o caso francês

Esse exemplo ilustra a maneira pela qual o termo abusivo discriminação positiva pode dar origem a um turbilhão conceitual quando é usado em um contexto político e de forma descontextualizada. Embora o caso francês seja emblemático da dificuldade de entender o que realmente significa discriminação positiva, há vários pontos em comum com as iniciativas internacionais de acesso ao ensino superior ou às grandes écoles. Em primeiro lugar, essas políticas têm um forte peso político, que é o resultado de vários fatores. O primeiro é a forma como os alunos qualificados para o "tratamento preferencial" são direcionados. Em alguns casos, esse direcionamento pode levar a uma forma de estigmatização, ou até mesmo a uma etnização das políticas públicas e à criação artificial de comunidades ou minorias étnicas, mesmo em países onde elas não existem ou não gozam de nenhuma forma de reconhecimento político, como é o caso da França.

O segundo diz respeito ao princípio do "tratamento diferenciado". Gwenaëlle Calvès usa esse conceito de forma muito ampla, sem se referir estritamente à discriminação positiva. No caso da França e das escolas, isso pode envolver diferentes métodos de ensino, turmas menores ou parcerias locais que não são ações afirmativas, mas sim mecanismos para compensar as desigualdades acumuladas em determinadas áreas. É por isso que, nesta etapa do artigo, preferimos o conceito mais flexível de "tratamento diferenciado" para descrever as políticas de inclusão social das grandes écoles da França, em vez do conceito estrito de discriminação positiva. Veremos que a situação é diferente no Brasil.

O terceiro fator é o espaço simbólico envolvido: o das universidades ou grandes écoles. As chamadas políticas de discriminação positiva em alguns países, ou "tratamento preferencial", no caso da França, visam abolir décadas de populações privilegiadas de origem social abastada, promovendo a democratização de cima para baixo no sistema educacional, rompendo com a hegemonia de certa nobreza estatal, que até então detinha o monopólio desse segmento da educação (Bourdieu, 1989). Portanto, o assunto é altamente sensível, especialmente na França, e deu origem a disputas legais, como a reclamação apresentada no início dos anos 2000 pelo sindicato de estudantes UNI ao tribunal administrativo de Paris contra os primeiros acordos do ZEP-Sciences po³ com base em obstrução e acesso desigual

³ O objetivo desses acordos, que ainda estão em vigor, era diversificar o corpo discente da prestigiada instituição Sciences Po. Os alunos elegíveis devem frequentar um liceu classificado como uma escola de educação

ao exame competitivo. Os procedimentos legais levaram a uma reformulação marginal desses acordos e a uma ação específica do legislativo para garantir sua constitucionalidade, como veremos mais adiante. No entanto, essa reclamação teve um forte impacto simbólico, pois desafiou o próprio princípio da discriminação positiva na França, que foi considerado inconstitucional e contrário à igualdade perante o exame de admissão competitivo, embora os acordos não exigissem nenhuma forma de discriminação positiva, mas sim um ajuste das condições de acesso à igualdade de oportunidades, combatendo os principais obstáculos que impediam que os alunos de origem da classe trabalhadora alcançassem a igualdade plena e completa. Os depoimentos coletados dos oponentes dessa política, como os relatados recentemente pelo jornal *Le Monde*⁴, foram, no entanto, particularmente eloquentes: "Igualdade republicana sob ameaça", "Mérito em risco", "Seleção barata", "Desmantelamento do tráfico de demagogia".

2.2 O que é ação afirmativa ou discriminação positiva? Princípios, procedimentos, histórico e aceitabilidade social

Longe de serem excessivamente simplificados, os conceitos de ação afirmativa ou discriminação positiva não devem sofrer qualquer aproximação e devem, na medida do possível, dar origem a uma definição precisa. Em nossa opinião, essa definição deve atender a cinco critérios interdependentes: princípios filosóficos e políticos, mecanismos, métodos, referência à história e aceitabilidade social.

2.3 Princípios filosóficos e políticos: o caso específico da França

Os princípios filosóficos correspondem aos quadros políticos de referência nos quais as medidas de discriminação positiva ou "tratamento preferencial", no caso francês, se encaixam. Esses princípios podem ser os da igualdade de oportunidades, ou medidas corretivas para a igualdade de oportunidades, ou, por outro lado, uma ruptura com o princípio da igualdade, mérito ou equidade. No caso da França, as várias formas de tratamento preferencial (notadamente a Educação Prioritária e os primeiros acordos ZEP-

prioritária. Os alunos voluntários recebem preparação especial para o exame de admissão ao Sciences Po, que é adaptado para esse tipo de aluno. O objetivo do diretor do Sciences Po era aumentar o número de bolsistas na escola, que no início dos anos 2000 representava apenas 3% do corpo discente. Esses acordos, que eram experimentais no início, foram multiplicados com vários lycées e depois implementados por outras grandes écoles.

⁴ "Na Sciences Po, vinte anos após a primeira 'aula de ZEP': 'Primeira aula de história, minha pior lembrança. Eu tinha revisado muito. Tirei 8/20'", 01 de junho de 2021.

Sciences Po) foram provavelmente inspiradas pela influência da crítica feita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em 1964: a da "igualdade formal" perante o sistema educacional (Bourdieu; Passeron, 1964). Esta citação resume a ideia principal do argumento deles:

A cegueira em relação às desigualdades sociais condena e permite que as desigualdades, particularmente no desempenho educacional, sejam explicadas como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Tal atitude está de acordo com a lógica do sistema que, com base no postulado da igualdade formal de todos os professores, uma condição de seu funcionamento, não pode reconhecer quaisquer desigualdades que não sejam aquelas decorrentes de dons individuais. (Bourdieu; Passeron, 1964, p. 103).

Assumindo uma certa forma de anacronismo, mas equilibrado pelo aspecto projetivo da obra, devemos também observar essa citação na mesma obra sobre os concursos públicos, na medida em que, para o período recente, as formas de "tratamento diferenciado" dizem respeito aos pedidos de ingresso em tal ou qual grande école ou universidade brasileira por meio de concursos públicos:

É compreensível que esse sistema encontre sua realização no concurso público, que garante perfeitamente a igualdade formal dos candidatos, mas que, por meio de seu anonimato, exclui qualquer consideração sobre as desigualdades reais na cultura. Os defensores da *agrégation* podem argumentar legitimamente que, ao contrário de um sistema de seleção baseado em status e nascimento, o concurso oferece a todos oportunidades iguais. Isso ignora o fato de que a igualdade formal garantida pelo concurso apenas transforma o privilégio em mérito, pois permite que a influência da origem social continue a operar, embora por meio de canais mais secretos. (Bourdieu; Passeron, 1964, p. 104).

No caso da França, essa referência ao trabalho de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron é central em mais de um aspecto. Bourdieu e Passeron não fazem parte de nenhuma tradição anglo-saxônica, mas sim do legado da Revolução Francesa e do Iluminismo, que supostamente romperia com os privilégios baseados em nascimento ou riqueza. Eles não desafiam os princípios de igualdade de oportunidades ou meritocracia, mas sua distorção por meio de referências a talentos e dons nega as desigualdades sociais e culturais das quais eles partem. Nessa outra passagem final do livro, temos uma visão clara do apego de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ao princípio da igualdade de oportunidades:

[...] na ausência de uma pedagogia racional que faça tudo o que estiver ao seu alcance para neutralizar metódica e continuamente, desde a creche até a universidade, a ação dos fatores sociais da desigualdade cultural, a vontade política de dar a todos oportunidades educacionais iguais não pode superar as desigualdades reais, mesmo que use todos os meios institucionais e econômicos à sua disposição; e, por outro lado, uma pedagogia genuinamente racional, ou seja, baseada em uma sociologia das

desigualdades culturais, sem dúvida ajudaria a reduzir as desigualdades em termos de acesso às escolas e à cultura, mas isso só seria realmente possível se todas as condições estivessem presentes para uma verdadeira democratização do recrutamento de professores e alunos, começando com a introdução de uma pedagogia racional. (Bourdieu; Passeron, 1964, p. 115).

Essa postura política, sociológica e filosófica pode ser vista como uma espécie de paradigma na França e pode explicar certas formas de "tratamento preferencial" nos tempos atuais, sem qualquer violação da constituição, da igualdade de direitos ou do mérito. Os dois autores partiram da premissa de que o estabelecimento de uma escola verdadeiramente democrática tinha de ser lutado em várias frentes, longe de qualquer forma de discriminação positiva e cotas. Em vez disso, eles defendiam a ação em pelo menos três fatores: fatores pedagógicos, fatores ambientais e os princípios de autoexclusão e autoeliminação do sistema educacional da classe trabalhadora. Esses três fatores não são motivados por nenhum desejo de conceder privilégios a determinadas populações, mas sim de diminuir os efeitos daqueles que se beneficiam deles e, para os outros, compensar a falta de recursos na família e no ambiente local que tornam impossível competir em "igualdade de condições" na competição educacional para alcançar a igualdade real de oportunidades, que ainda é um ideal a ser alcançado.

A principal matriz de raciocínio consiste, portanto, em passar da negação das desigualdades sociais e culturais para o seu reconhecimento pelas instituições. No que diz respeito aos fatores educacionais, enquanto Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron defendiam a introdução de uma "pedagogia racional", em outras palavras, na linguagem atual, de uma pedagogia implícita para uma explícita, essa proposta, na verdade, tem implicações muito mais amplas, pois exige uma revisão global do sistema educacional em termos de treinamento de professores, métodos de aprendizagem, currículos e organização escolar como um todo. Quando se trata de compensar a falta de recursos culturais, familiares e financeiros locais (acesso a bibliotecas, viagens culturais, ofertas culturais variadas como um prelúdio para a socialização na escola), a aplicação prática poderia ser uma política muito proativa em termos de bolsas escolares, mas também, à maneira das redes de educação prioritárias ou do setor voluntário, implementar esquemas de "abertura cultural", para o benefício de alunos de origens da classe trabalhadora. Essas duas abordagens não constituem, de forma alguma, discriminação positiva, uma vez que se destinam a um número considerável de alunos, sem distinções étnicas, mas sim distinções de classe ou espaciais, ou mesmo a todos os alunos no caso de grandes transformações educacionais. O objetivo dessas medidas seria alinhar o funcionamento do sistema educacional com formas práticas e confiáveis de

alcançar a igualdade de oportunidades, fornecendo recursos específicos àqueles que são privados deles, a fim de romper com a "igualdade formal" e o legado histórico do elitismo republicano ainda em vigor nas escolas francesas.

A terceira frente mencionada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sob a perspectiva da democratização do ensino superior, é provavelmente a mais complexa e ambígua: a autoexclusão de alunos e estudantes. Esse conceito, que é altamente complexo do ponto de vista teórico, é de fundamental importância, pois podemos supor que ele inspirou as políticas de abertura das grandes écoles na França. Esse conceito formou a base da pergunta inicial feita pelos dois autores sobre a universidade e as grandes écoles: quais são os processos pelos quais os estudantes da classe trabalhadora interrompem prematuramente seus estudos universitários, desistindo de certos ramos de estudo ou de certas grandes écoles, embora os obstáculos institucionais sejam baixos (principalmente no caso da universidade, onde a matrícula é de direito na França, enquanto o acesso às grandes écoles está sujeito a um exame competitivo) e alguns deles tenham os resultados acadêmicos para fazê-lo? O senso comum poderia atribuir essas práticas à falta de ambição ou a uma escolha familiar.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron adotam outro ponto de vista, referindo-se aos efeitos da violência simbólica da instituição universitária sobre os alunos oriundos da classe trabalhadora, que consiste em fazê-los internalizar sua ilegitimidade cultural: o que eles chamam de "internalização do provável". Portanto, trata-se de uma construção complexa, um sentimento de ilegitimidade reforçado por julgamentos de professores que muitas vezes são peremptórios, se não humilhantes. Até certo ponto, essa tese está alinhada com a da etnometodologia americana sobre o papel dos conselheiros de orientação. Como Clark (1960 apud Forquin, 1993) aponta, os orientadores educacionais ajudam a desencorajar os alunos de classe trabalhadora a continuar seus estudos ou a diminuir suas ambições, o que ele descreve como um "esfriamento das expectativas": Isso é o que ele descreve como "esfriamento das expectativas". Erickson (Erickson, 1975 apud Forquin, 1993) Sob a mesma perspectiva, Erickson descreve os orientadores educacionais como *guardiões*, em outras palavras, guardiões da instituição educacional. Ele observa que:

Para alguns alunos, a sociedade e a escola são apresentadas como uma estrutura aberta na qual eles podem escolher o que querem e agir de forma eficaz para atingir um objetivo. Para outros, elas são apresentadas como uma estrutura fechada, na qual os indivíduos não escolhem por si mesmos e onde muitos obstáculos precisam ser superados. Dependendo da atitude que os conselheiros decidem adotar, os alunos sentem seus conselhos como incentivo ou restrição. [...]. Como orientadores, eles devem agir como defensores dos alunos, enquanto que, como "facilitadores", devem agir como juízes em nome da organização (Erickson, 1975 apud Forquin, 1993, p. 46).

Em nossa opinião, esses desvios por meio da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron e, secundariamente, por meio da etnometodologia, formam a base filosófica para as políticas de abertura do ensino superior na França: não por meio de discriminação positiva, mas combatendo uma forma de discriminação negativa e, ao mesmo tempo, abrindo o campo de possibilidades para os alunos de origem da classe trabalhadora, tentando agir contra os fenômenos de autocensura e autoexclusão. Mais recentemente, Sylvain Broccolichi e Remi Sinthon (2011) analisaram mais de perto esses conceitos, considerando que eles não refletem nenhuma falta de ambição ou motivação por parte das famílias da classe trabalhadora:

A explicação da desigualdade educacional como falta de ambição ou excesso de cautela por parte das famílias de alunos de classes populares ainda está muito presente na mídia, no discurso público e em certos estudos [...]. Essas famílias ainda são retratadas como responsáveis pela auto-seleção, o que impede que os alunos "tenham a sorte" nos cursos seletivos. No entanto, tornou-se difícil ignorar o fato de que, ao contrário, eles fracassam com mais frequência, em outras palavras, que tentam a sorte em vão com mais frequência do que os outros; e muitos estudos destacaram a mobilização frequentemente desarmada de seus pais [...] (Broccolichi; Sinthon, 2011, p. 23).

Nesta etapa do artigo, deve-se observar que, no contexto francês, as medidas para ampliar o recrutamento para as grandes escolas não estão de forma alguma relacionadas ao multiculturalismo americano ou às teorias decoloniais, mas sim à tradição das teorias conflitualistas, neomarxistas ou neoweberianas das relações de classe e da legitimidade cultural.

2.4 Medidas específicas: entre a aculturação e a abertura do campo de possibilidades

As medidas para ampliar o recrutamento no ensino superior e, particularmente, em algumas das grandes écoles da França, não foram inicialmente o resultado de legislação ou mudanças constitucionais, mas de iniciativas dispersas e proativas. Por exemplo, Nazli Nozarian (2015) analisa a ação de Richard Descoings, Diretor da Sciences-Po Paris, que iniciou os primeiros acordos ZEP-Sciences Po, como um "maverick no mundo das grandes écoles" (p. 55), consistindo em uma "estratégia de subversão das regras do jogo" (p. 55). Pelo contrário, como mostra o quadro abaixo, o Parlamento e o Conselho Constitucional consolidaram o sistema a posteriori, para garantir que ele não abrisse nenhuma brecha para a discriminação positiva no estilo francês sob a lei francesa.

Quadro 1 – A "guerra de guerrilha legal"⁵ sobre os acordos ZEP-Sciences Po

Os acordos ZEP-Sciences Po (também conhecidos como Institut d'Études Politiques de Paris) não permaneceram em uma *terra de ninguém do ponto de vista* jurídico. O Senado tratou do assunto em 2001 *"a fim de dar maior segurança jurídica a esse sistema"*. O encaminhamento do Senado ocorreu após a ação legal do sindicato UNI contra os acordos e uma petição assinada por mais de 400 alunos da UNI. O Senado e depois a Assembleia Nacional buscaram argumentos legais para consolidar esses acordos. Esses argumentos foram os seguintes. Uma das origens da contestação jurídica apresentada pela UNI baseava-se no fato de que a definição das condições de admissão e seleção no ensino superior é de competência exclusiva do ministro responsável pelo ensino superior. Entretanto, o IEP de Paris tem um status legal de maior autonomia do que as universidades. Para garantir a segurança jurídica, esse poder foi oficialmente transferido para o Conselho de Administração do IEP de Paris, permitindo que a instituição diversificasse seu recrutamento social e geográfico (estudantes de toda a França, não apenas de Paris). O Senado se baseou em dados de 1998 que mostravam que apenas 1,5% dos admitidos no exame de admissão do Sciences Po eram oriundos da classe trabalhadora, chegando à seguinte conclusão: O Senado concluiu que *"o exame de admissão para o IEP de Paris inevitavelmente penaliza os estudantes de origem modesta"*. O Senado especifica as condições do exame de admissão adaptado: seleção pelos lycées de "candidatos merecedores e motivados", preparação para uma prova oral baseada em um dossiê de imprensa sobre um assunto de sua escolha e redação de uma nota resumida. O procedimento de admissão consiste em uma entrevista, um exame do histórico acadêmico do aluno desde o final do 10º ano e os resultados obtidos no bacharelado. Uma vez admitidos, os alunos recebem uma bolsa especial e auxílio para moradia, bem como aulas particulares de um professor da escola durante seus estudos.

O Senado então adotou uma posição ambivalente que demonstrou a complexidade jurídica da lei francesa. Ele reconheceu que o exame de admissão competitivo adaptado não introduziu uma violação da igualdade entre os candidatos de liceus de educação prioritária e os de outros liceus. No entanto, aceitou que havia um princípio discriminatório (que poderia ser comparado à discriminação positiva) na medida em que os alunos vinham de escolas que já eram classificadas como de educação prioritária e, portanto, já estavam sujeitos à discriminação positiva (embora isso não seja totalmente exato, como vimos), e que os acordos ZEP-Sciences Po apenas estendiam esse tratamento preferencial. Acima de tudo, no entanto, o Senado aceita uma forma de discriminação (positiva) entre os candidatos à escola, desde que ela permaneça limitada a um esquema experimental e, portanto, temporário. O Senado, portanto, considera que um esquema experimental pode legalmente dispensar o reconhecimento legislativo. O Senado, portanto, formulou duas interpretações relativamente diferentes dos acordos. No final, após um vaivém parlamentar, a Assembleia Nacional adotou uma lei em 28 de junho de 2001: *"portant diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel"*, da qual apenas um artigo diz respeito às ciências po, o artigo 14, que introduz uma emenda ao Código Educacional no artigo L. 621-3, com a seguinte redação:

Art. L. 621-3. – Não obstante as disposições do terceiro parágrafo do artigo L. 612-3, o Conselho de Administração do Institut d'études politiques de Paris determinará as condições e os procedimentos de admissão aos cursos do próprio Instituto, bem como a organização dos estudos, desde os primeiros ciclos até a escola de doutorado. O Instituto poderá adotar procedimentos de admissão que incluam, em particular, disposições especiais destinadas a garantir um recrutamento diversificado entre todos os alunos do ensino médio. Os procedimentos de admissão podem ser implementados por meio de acordos com estabelecimentos de ensino secundário ou superior franceses e estrangeiros, a fim de envolvê-los no recrutamento de seus alunos ou estudantes pelo Instituto.

I – O artigo 5º do Decreto nº 85-497, de 10 de maio de 1985, relativo ao Institut d'études politiques de Paris, é validado na medida em que concede ao Conselho de Administração do Instituto o poder de fixar as condições de admissão dos estudantes.

⁵ Expressão usada no projeto de lei do Senado, descrito na nota.

O texto foi então submetido ao Conselho Constitucional para validação ou emenda. A decisão do Conselho Constitucional (decisão nº 2001-450 DC, de 11 de julho de 2001) reconheceu essas emendas ao Código Educacional como constitucionais, com uma única ressalva. O artigo 33 da decisão diz o seguinte:

Considerando que, embora seja facultado ao legislador derrogar as disposições do terceiro parágrafo do artigo L. 612-3 do Código de Educação, a fim de permitir a diversificação do acesso dos estudantes do ensino médio aos cursos oferecidos pelo Institut d'études politiques de Paris, é sob a condição de que os termos e condições específicos a serem estabelecidos para esse fim, sob o controle do juiz encarregado da legalidade, pelo conselho de administração do Instituto, sejam baseados em critérios objetivos, tais como garantir a conformidade com o requisito constitucional de igualdade de acesso à educação; que, sujeito a essa reserva, o artigo 14 está em conformidade com a Constituição.

Em outras palavras, o Conselho Constitucional reconhece um princípio de derrogação dos termos e condições de admissão na Sciences Po, mas sem introduzir qualquer referência à discriminação positiva e, ao contrário, em relação à "igualdade de acesso à educação". Esses acordos, portanto, flertam com a lei francesa, a fim de permitir uma certa forma de tratamento diferenciado para compensar as desigualdades com o objetivo de alcançar a igualdade. Deve-se observar que, cerca de dez anos após essa batalha jurídica, o exame de admissão do Sciences Po foi finalmente reformado, eliminando para todos os candidatos a prova escrita considerada a mais seletiva.

Na França, a discriminação positiva *stricto sensu* não pode ser contrária à constituição por introduzir uma violação da igualdade, com algumas exceções. Houve poucas reformas nessa escala na França. Elas se limitam principalmente à paridade na política, aos empregos reservados para pessoas com deficiência (especialmente no serviço público) e à maior autonomia dos territórios ultramarinos franceses e da Córsega. As medidas para promover o acesso às grandes écoles não fazem parte disso, mas são o resultado de acordos ad hoc entre uma determinada escola e um determinado liceu na forma de acordos não vinculativos. Isso nos leva a uma melhor caracterização conceitual da discriminação positiva. A definição proposta por Gwenaëlle Calvès (apud Dupin, 2012), professora de direito público, parece esclarecedora a esse respeito. Ela diferencia a discriminação positiva no "sentido forte", que se concentra mais na discriminação do que na desigualdade. Essas são medidas que ela descreve como "radicais": "Elas seguem a lógica da preferência absoluta, a fim de inverter seu significado: ontem você foi rejeitado por ser negro ou por ser mulher; hoje você recebe alguma forma de prioridade pelo mesmo motivo" (Calvès apud Dupin, 2012, p. 22). Essas medidas são consideradas transitórias quando os processos discriminatórios forem eliminados. Gwenaëlle Calvès, por outro lado, distingue entre discriminação no "sentido mais fraco", que lida mais com desigualdades por meio de medidas compensatórias "[...] uma medida de política pública que visa a tratar melhor aqueles que estão de fato em pior situação" (Calvès apud Dupin, 2012, p. 22). Frédéric Edel, por sua vez, adota uma definição ainda mais restritiva de discriminação positiva, que no sentido jurídico se refere a uma genuína "derrogação da lei da igualdade":

O paradoxo da discriminação positiva é que ela introduz a desigualdade de jure em nome do combate à desigualdade de fato [...]. Trata-se de uma política pública que viola temporariamente o direito individual à igualdade entre as pessoas para compensar uma desigualdade de fato entre um grupo de pessoas socialmente desfavorecidas e outras [...]. (Edel, 2013, p. 131).

Como podemos ver, portanto, a definição de discriminação positiva é muito restritiva, implicando fortes medidas legais e um afastamento da igualdade, razão pela qual, como vimos acima, ela só diz respeito a áreas muito limitadas na França. Também veremos a seguir que a relativa "timidez" das políticas francesas sobre discriminação positiva não se deve apenas a aspectos legais ou voluntaristas, mas também a referências à história.

2.5 Mudanças significativas na semântica

Essas estruturas institucionais e jurídicas explicam por que, com a expansão dos acordos, o termo "discriminação positiva" foi gradualmente descartado por ser muito divisivo e não refletir a realidade, em favor de semânticas mais flexíveis, como "a abertura social das grandes écoles", "a promoção de talentos" ou "a promoção da diversidade cultural". Essa última semântica é relativamente vaga, pois pode se referir igualmente à diversidade social, de gênero ou étnico-racial. Supõe-se que a diversidade "reflita a sociedade francesa" (Calvès, 2005), apesar de não termos estatísticas para estabelecer padrões de referência, pois as estatísticas étnico-raciais são proibidas na França. Então, como podemos descrever essas iniciativas para "abrir" as Grandes Escolas francesas em particular, sem adotar a retórica institucional de uma perspectiva mais analítica? Uma definição que nos parece apropriada seria a de um "dispositivo" em uma referência foucaultiana: "[...] um todo resolutamente heterogêneo, compreendendo discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, declarações científicas, propostas filosóficas, morais e filantrópicas" (Foucault, 1994, p. 299).

Esse conceito já foi usado por Anne Barrère na sociologia da educação, para descrever o que ela chama de "a ascensão dos sistemas":

As instalações escolares são, sem dúvida, parte de um momento muito especial na história da escola na França, um momento preciso em que há pouca fé na redefinição da escola como uma instituição unificada e homogênea (Dubet, 2002), uma ruptura com uma história em que a ação educacional tem sido geralmente objeto de abordagens políticas amplas legitimadas por um projeto global. A extensão da lógica sistêmica também pode ser entendida no contexto do desenvolvimento de um reconhecimento das diferenças territoriais, culturais e cada vez mais individuais, em um sistema historicamente construído para reduzi-las. (Barrère, 2013, p. 112).

Por que usar a noção de sistema? Porque, como salienta Anne Barrère, esse conceito se refere ao conteúdo das ações, mas também esclarece um certo estado das políticas educacionais francesas que, longe de serem grandes leis, consistem em uma multiplicação de ações de média escala com prazos às vezes limitados. O conceito de esquema também permite levar em conta certos métodos operacionais, como vimos com os acordos ZEP da Sciences-Po. Essa é uma prática de baixo para cima, e não de cima para baixo. No entanto, essa prática de baixo para cima adquiriu um certo nível de institucionalização e se espalhou por toda a França. Por exemplo, embora os acordos ZEP-Sciences Po tenham começado com apenas algumas escolas de ensino médio nos subúrbios de Paris, agora existem 166 em toda a França, com uma meta de 200 até 2022 (Mérat, 2021). O número de estudantes bolsistas na Sciences Po aumentou de 12% em 2006 para 25% em 2020, e o número de graduados de 12 em 2006 para 134 em 2020 (Mérat, 2021). Como esse aumento exponencial no número de bolsistas está dando origem a novos protestos, a Sciences Po planeja restringir o esquema para que ele mantenha um certo nível de aceitação social. Além da Sciences Po, outras escolas seguiram o mesmo caminho, incluindo o Institut d'Études Politiques na França (Lille em particular), o Institut National des Sciences Appliquées em Lyon, a École Nationale Supérieure d'ULM em Paris, a École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales em Cergy-Pontoise (agora conhecida como "*Business School*") e a École des Hautes Études Commerciales em Paris (HEC).

O conceito de sistema também permite uma melhor compreensão do conteúdo dessas políticas de abertura das grandes écoles, que não se limitam a procedimentos tecnocráticos, como cotas, mas são o resultado de ações educacionais destinadas a transformar as percepções de certos alunos sobre suas perspectivas futuras, a combater a autocensura e a obter uma forma de aculturação acadêmica (Beaud, 2002) por meio de supervisão e apoio educacional de médio e longo prazo. O programa "cordées de la réussite", outra forma de abrir o tecido social para o ensino superior, é um bom exemplo dessa prática pedagógica de aculturação de alunos desde o ensino médio. O esquema, que está mais estabelecido desde que foi lançado, é mais uma abordagem *de baixo para cima*.

2.6 Cordões de segurança

As "cordées de la réussite", que foram lançadas em 2008 (e ainda estão em vigor), destinam-se a alunos de colégios com status de educação prioritária, ou em um bairro

prioritário⁶, em uma área rural isolada, ou em liceus vocacionais. Quando a política foi lançada em 2008, ela estabeleceu uma meta de 30% dos alunos em classes preparatórias para as grandes écoles recebendo subsídios. O esquema funciona da mesma forma que a orientação de alunos mais velhos matriculados em cursos de prestígio, como as classes préparatoires aux grandes écoles. O objetivo dessas mentorias é transformar a maneira como os alunos pensam sobre si mesmos, incentivando-os a ver o acesso à excelência acadêmica como uma possibilidade, apesar de suas circunstâncias sociais. Elas são implementadas de forma voluntária pelas escolas que desejam se envolver, por meio de acordos assinados com determinadas universidades, classes preparatórias ou grandes écoles.

O site ministerial⁷ dedicado a esse programa é muito explícito sobre seus objetivos devido à semântica utilizada, que exclui totalmente a noção de discriminação positiva:

O programa *Cordées de la réussite*⁸ oferece apoio aos alunos em sua orientação profissional. O objetivo é introduzir maior igualdade social no acesso ao ensino superior [...]. O objetivo dos "*cordées de la réussite*" é combater a autocensura dos alunos, oferecendo apoio contínuo desde a classe 4^{ème} até o bacharelado e depois dele.

Deve-se observar que os alunos beneficiados por esse esquema não recebem nenhuma forma de reserva de vagas em universidades ou aulas preparatórias para as grandes escolas; o objetivo é simplesmente prepará-los para essa orientação. Embora o site ministerial afirme que não há seleção de alunos para participar dos "*cordées de la réussite*", na realidade são os alunos considerados mais "talentosos" que são incentivados a participar. Esses pontos ficam explícitos na linguagem usada pelo presidente francês Nicolas Sarkozy para inaugurar o programa em seu discurso de 17 de dezembro de 2008: "em uma política para promover a igualdade de oportunidades e a diversidade", da qual foram extraídos os seguintes trechos:

Como podemos falar de República quando o sucesso na escola e o futuro no mundo do trabalho dependem não da inteligência, não da coragem, não do trabalho árduo, não do mérito, mas, antes de tudo, da origem social, do bairro onde se vive, do nome que se usa, da cor da pele? [...] A igualdade republicana significa igualdade perante a lei, igualdade de direitos e deveres, igual dignidade para todos, igualdade de oportunidades. A igualdade de oportunidades é a prioridade de hoje [...]. Tudo o que impede que todos aproveitem ao máximo seus talentos e méritos deve ser corrigido [...]. Estou pensando nos "*cordées de la réussite*" que acabaram de ser lançados pelo governo para construir mais pontes entre escolas, grandes écoles e universidades [...].

⁶ Isso faz parte da política urbana, um esquema governamental que visa os bairros mais vulneráveis da França por meio de projetos, parcerias entre departamentos governamentais e subsídios específicos.

⁷ Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-cordees-de-la-reussite-permettre-aux-eleves-de-batir-et-de-concretiser-un-projet-d-orientation-306210>

⁸ De fato, ele é oficialmente descrito como um esquema, não uma lei ou uma reforma educacional.

Nesse discurso, o Presidente da República não se referiu apenas às "*cordées de la réussite*", mas também aos acordos ZEP-Grandes écoles; esta frase, em particular, estava repleta de significado: "Estou pensando na notável iniciativa do Lycée Henri IV com suas aulas preparatórias para bons alunos de escolas localizadas em áreas com dificuldades". Durante esse discurso, Nicolas Sarkozy não escondeu sua intenção de introduzir a discriminação positiva, mas isso nunca se concretizou por motivos constitucionais e falta de consenso:

Digo isso com toda a seriedade: se nossa sociedade hoje está ameaçada de se tornar um mosaico de comunidades voltadas para dentro, se há o risco de que a solidariedade comunitária se torne mais forte do que a solidariedade nacional, se o comunitarismo ameaça a unidade e a indivisibilidade da República, não é porque demos demasiada importância ao princípio de que um desvio através da desigualdade poderia ser a melhor maneira de alcançar a igualdade, não é porque demos demasiada importância ao princípio de que um desvio pela desigualdade poderia ser a melhor forma de alcançar a igualdade, não é porque demos demasiada importância àqueles que tinham menos, não é porque transgredimos demasiadamente os sacrossantos princípios do igualitarismo para implementar a discriminação positiva. Muito pelo contrário. É porque, no fundo, não fizemos muito para corrigir a injustiça e reduzir a desigualdade.

2.7 Modalidades, historicidade e aceitabilidade social

Na França, medidas como os acordos "*cordées de la réussite*" e "*ZEP-Grandes écoles*" são formas de compromisso entre a impossibilidade de implementar a discriminação positiva e o desejo de democratizar áreas de excelência educacional. As referências filosóficas e políticas estão muito distantes do multiculturalismo anglo-saxão ou das teorias decoloniais. No caso da França, usando as ferramentas das ciências sociais, é mais provável que se trate de referências filosóficas híbridas, tomando emprestado em parte o trabalho de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre autocensura e até mesmo reprodução⁹. Entretanto, esse empréstimo encontra seus limites com a insistência na noção de "talento", desconstruída e contestada por esses dois autores. A noção de "talento" é mais parecida com o funcionalismo americano, ou mesmo com o funcionalismo produtivista, que enfatiza as necessidades sociais das sociedades e lamenta o "desperdício de talento", as "reservas de talento" e o "fracasso em usar o talento potencial"¹⁰.

Assim, ao analisar as várias formas de abertura social ou de democratização do

⁹ Em seu discurso de 2008, Nicolas Sarkozy fez referência explícita a isso: "Não podemos querer uma República de verdade se não formos capazes de reconhecer que nosso modelo de integração, depois de ter sido por muito tempo um modelo de promoção social, tornou-se um modelo de reprodução social".

¹⁰ Veja, em particular, Dael Wolfe (1964).

ensino superior em particular, é importante não considerá-las como meros processos, mas como analisadores heurísticos da organização sociopolítica dos países à luz de uma certa historicidade. No caso da França, como vimos, a referência à igualdade de direitos e à não diferenciação dos cidadãos ainda é muito estruturante. Essa configuração é diferente da de outros países que adotaram a discriminação positiva em um contexto histórico diferente. É o caso do Brasil, em particular, como veremos na segunda parte do artigo, mas também dos Estados Unidos, onde as políticas *de ação* afirmativa visam claramente a aumentar a proporção de estudantes negros ou hispânicos nas universidades americanas, ou seja, visando explicitamente a populações de acordo com categorias étnico-raciais oficiais. Daniel Sabbagh define a discriminação positiva ou ação afirmativa como é praticada nos Estados Unidos:

Nos Estados Unidos, a “discriminação positiva” (*affirmative action*) refere-se ao conjunto de medidas que concedem tratamento preferencial na distribuição de determinados recursos, gerando recompensas materiais e simbólicas, a membros de grupos que, no passado, estiveram sujeitos a um regime jurídico discriminatório. Como regra geral, os grupos em questão são negros, hispânicos, descendentes de nativos americanos, asiáticos e mulheres. As três áreas de aplicação do sistema são o emprego, a concessão de contratos públicos e a admissão em universidades. (Sabbagh, 2014, p. 85).

Sabbagh destaca, assim, a relação direta entre as políticas de ação afirmativa e o reconhecimento, a reparação ou a noção de dívida, no sentido de Nancy Fraser (2004) e Haxel Honnet (2004), com relação a perseguições, exações e práticas segregacionistas cometidas no passado, como condições para a institucionalização de grupos étnicos ou raciais com direito a tratamento preferencial. Essa situação não tem equivalente na França, na ausência de qualquer reconhecimento de dívidas ou arrependimento em relação à sua história colonial em particular. Daniel Sabbagh define o conceito de tratamento preferencial nos Estados Unidos da seguinte forma:

Mais precisamente, a expressão “tratamento preferencial”, usada aqui sem qualquer intenção polêmica, refere-se a uma situação em que (se nos atermos ao caso simplificado de oposição entre dois grupos raciais previamente delimitados) um candidato negro N1 se vê selecionado para ocupar uma determinada posição quando havia pelo menos um candidato branco cujo nível de qualificação era “superior”, ou seja, se outro candidato *negro*, N2, tivesse apresentado o *mesmo* nível de qualificação, sua candidatura teria sido selecionada em detrimento da de N1 (Nagel 1977, p. 3). Em outras palavras, é a *identificação racial* que, para os atores envolvidos, é o fator determinante para obter ou não o bem valorizado. (Sabbagh, 2014, p. 85-86).

Essas políticas não estão isentas de problemas em termos de status de “raça” ou “grupos étnicos” que dão origem a direitos de “tratamento preferencial”, mas que estão sendo

cada vez mais questionados. Daniel Sabbagh, referindo-se aos Estados Unidos, relata um desmantelamento parcial da ação afirmativa a partir da década de 1990, prova de que esse tipo de política é objeto de um consenso frágil e de forte politização. Entre outros fatores, ele cita o fim da prosperidade econômica e o correspondente aumento da insegurança entre a chamada população "branca".

3 Ação afirmativa e discriminação positiva: o caso do Brasil

Conforme demonstrado em vários artigos desta edição, o Brasil tem grandes diferenças em relação à França, o que possibilita a realização de uma discriminação positiva, pode-se dizer, no estilo brasileiro. Essas diferenças incluem, em particular, a "dívida da escravidão", mesmo que não seja estritamente constitucional, à qual voltaremos mais tarde, e o mito da "democracia racial", que vê o país como um caldeirão, ao contrário da singularidade da França. Houve também a colonização dos povos indígenas. Todos esses fatores levaram o Brasil a reconhecer as minorias étnicas, bem como o racismo e as desigualdades sociais em massa. As classificações raciais, conforme demonstrado em outros artigos, foram adotadas já em 1872, cruzando cor e raça em cinco categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena. Além dessas considerações históricas e culturais, há os aspectos mais institucionais associados ao federalismo brasileiro, o que significa que há menos normatividade jurídica em nível do Estado federal da União e, conseqüentemente, maior autonomia é deixada aos Estados federados, aos municípios, às universidades e à rede de escolas e universidades públicas na interpretação e aplicação dos textos nacionais. Foi nesse contexto específico que as políticas de ação afirmativa surgiram no Brasil, como parte dos debates sobre justiça social, combate à discriminação, igualdade e consideração da diversidade.

No entanto, assim como em outros países, como os Estados Unidos, e ainda mais na França, as políticas de ação afirmativa também não são consensuais e dão origem a debates virulentos, tanto sobre seus métodos quanto sobre os princípios de justiça que as sustentam. Enquanto alguns as veem como propícias à redução da desigualdade e da discriminação, outros consideram que elas violam os direitos universais e discriminam as pessoas que não podem se beneficiar delas. Eles também consideram que o direcionamento racial é ineficaz e contraproducente (Fry *et al.*, 2007). Os oponentes das políticas de ação afirmativa também alegam que elas contradizem a natureza universalista das políticas sociais brasileiras (que abrangem saúde, assistência social, educação e trabalho), conforme estabelecido no artigo 194 da Constituição Federal de 1988. Os promotores das políticas de ação afirmativa também

se baseiam em argumentos constitucionais, em particular o Artigo 3 da Constituição, que afirma que o Brasil deve procurar construir uma "sociedade livre, justa e solidária" (Brasil, 1988) e promover "o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988). Para os promotores das políticas de ação afirmativa, as enormes desigualdades na sociedade brasileira não podem ser reduzidas a aspectos econômicos, mas também a considerações de raça, sexo, idade ou afiliação religiosa. Apesar dessas controvérsias políticas e ideológicas, o Brasil adotou duas políticas de ação afirmativa no campo da educação: o Programa Nacional de Apoio ao Estudante (PNAES) de 2010 (Decreto nº 7.234/2010) e a Lei de Cotas de 2012 (nº 2.711/2012).

➤ O Programa Nacional de Apoio ao Estudante (NESP) de 2010

O Programa Nacional de Apoio ao Estudante (PNAES), instituído em 2010, destina-se a alunos e estudantes dos estabelecimentos públicos federais da União (sob a tutela do Ministério da Educação Superior e da Educação Básica, desde a educação infantil até o ensino médio). De acordo com o decreto nº 7.234/2010, o PNAES tem os seguintes objetivos: democratizar o acesso aos estabelecimentos federais de ensino; reduzir as desigualdades sociais e regionais na continuidade dos estudos em diferentes percursos acadêmicos; reduzir as taxas de repetência e evasão e, por fim, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As ações do NESAP incluem a concessão de auxílio a alunos e estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica: auxílio para transporte, acomodação e alimentação, bolsas. O PNAES também inclui iniciativas educacionais voltadas para alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizado, na forma de aulas de reforço e fornecimento de materiais didáticos. O PNAES tem como alvo principal os alunos de escolas públicas ou cuja renda familiar seja inferior a 1,5 salário mínimo brasileiro. Portanto, é caracterizado como uma política de *ação* afirmativa baseada na redistribuição econômica. Os aspectos raciais não têm prioridade nesse esquema de acordo com a legislação federal. As instituições locais devem seguir as disposições normativas do decreto, mas podem, no entanto, estabelecer critérios adicionais, como critérios raciais. No entanto, esses critérios estão mais claramente definidos na Lei de Cotas de 2012.

➤ A lei de cotas (nº 2.711/2012)

A lei de 2012 sobre cotas adotada em nível federal aplica-se a todas as universidades e escolas técnicas de ensino médio sob sua autoridade, reservando pelo menos 50% das vagas de acordo com um conjunto de critérios estabelecidos em ordem hierárquica: participação

anterior na rede pública de ensino, critérios socioeconômicos, raça, deficiência.

3.1 Justificativa das políticas de cotas no Brasil

Antes de analisarmos como ela foi implementada, examinaremos primeiro a definição e a justificativa que levaram à sua adoção no Brasil como uma política de ação afirmativa. Feres Júnior *et al.* (2018, p. 13) definem políticas de ação afirmativa como: "um programa, público ou privado, que visa a conceder recursos ou direitos especiais a membros de um grupo desfavorecido da sociedade, com o objetivo de alcançar um bem coletivo". Gomes (2001) completa essa definição acrescentando o elemento temporal ao afirmar que as ações afirmativas se caracterizam por instrumentos políticos e sociais cujo principal objetivo é implementar o princípio da igualdade, oferecendo tratamento diferenciado e temporário a grupos sociais historicamente discriminados. Piovesan enfatiza ainda mais esse elemento de historicidade quando afirma que as políticas de ação afirmativa "devem ser entendidas não apenas em uma perspectiva retrospectiva – para aliviar o peso de um passado discriminatório – mas também em uma perspectiva prospectiva – para promover a transformação social, para criar uma nova realidade" (Piovesan, 2008, p. 890). Essas definições correspondem bem à noção de discriminação positiva "no sentido forte", conforme desenvolvido acima por Gwenaëlle Calvès. Essas são políticas que não têm a intenção de durar, mas são medidas temporárias que visam restaurar a igualdade. Essas definições também correspondem à conceitualização proposta por Daniel Sabbagh, segundo a qual as políticas de ação afirmativa fazem parte de uma historicidade específica e constituem políticas de reconhecimento, reparação ou dívida. Essa noção de dívida também é encontrada na referência de Piovesan ao "ônus de um passado discriminatório". Essa noção de dívida no Brasil refere-se à história da escravidão e da colonização dos povos indígenas. Embora o termo não apareça formalmente na Constituição, ele aparece explicitamente na Lei da Igualdade Racial (Lei 12.288 de 2010) e sua seção sobre políticas de ação afirmativa: "Os programas de ação afirmativa constituirão políticas públicas destinadas a reparar distorções e desigualdades sociais e outras práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país". Essa estrutura legislativa, como mostra o artigo de Peidro Teixeira e Benoît Falaize na mesma edição, teve um impacto no setor educacional, particularmente nos currículos escolares das "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica" e das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola". O conceito de dívida é também o que justifica, na

Constituição Federal de 1988, o reconhecimento oficial dos povos indígenas¹¹ e afrodescendentes que podem ser objeto de medidas institucionais específicas (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Essas considerações legais e políticas estão longe de ser um consenso no Brasil. Os opositores das políticas de ação afirmativa contestam a noção de reparação histórica. Mesmo que não neguem as exações ou o tratamento inferiorizante cometidos no passado, eles os consideram historicamente muito remotos para justificar políticas *de ação* afirmativa para o período contemporâneo. Eles também acham que os vínculos genealógicos entre os afrodescendentes no Brasil contemporâneo e os primeiros escravos são questionáveis porque são muito remotos no tempo:

Outro problema ligado à escolha do argumento da reparação como justificativa para a ação afirmativa é a identificação do beneficiário dos direitos. Considerando que os africanos e seus descendentes constituíram a grande maioria do contingente de escravos, o direito à reparação dos danos causados pela escravidão deveria pertencer a seus descendentes, hoje geralmente chamados de afrodescendentes. Entretanto, é difícil estabelecer exatamente quem são os afrodescendentes. (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 42).

Para combater essas controvérsias genealógicas, as instituições brasileiras estabeleceram procedimentos específicos. A comprovação de pertencimento a uma das categorias raciais ou étnicas mencionadas acima pode ser feita por meio do cruzamento das autodeclarações dos indivíduos com os fenótipos, ou mesmo por meio de critérios genéticos: pigmentação da pele, características do nariz, da boca, do cabelo etc. Esses procedimentos, entretanto, não resolvem as possíveis distorções entre a heteroidentificação e a autoidentificação, que são um problema real. Entretanto, esses procedimentos não resolvem as possíveis distorções entre a hetero e a autoidentificação, que são um problema real. Por exemplo, de acordo com Pena e Bortolini (2004), com base nos dados do censo de 2000, 87% da população brasileira pode ser considerada afrodescendente se for reconhecida como tendo pelo menos 10% das características biológicas ou fenotípicas descritas acima. Esses números contrastam fortemente com os compilados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que usa a autoidentificação como seu único critério. Apenas 7,2% dos brasileiros se declaram negros e afrodescendentes (Feres Júnior *et al.*, 2018). Essas diferenças consideráveis podem ser explicadas pela seguinte hipótese. Algumas populações "negras"

¹¹ De acordo com a Fundação Nacional do Índio, os povos indígenas são definidos como povos tribais independentes, com uma organização social, cultural e econômica diferente da de outros grupos da comunidade nacional. Esses povos são governados, no todo ou em parte, por suas próprias tradições ou por legislação especial.

recusam deliberadamente essa categorização, que é vista como uma atribuição que carrega preconceitos negativos, assim como a categoria parda¹². A negação da ascendência africana pode ser explicada por alguns autores como a ideologia do "branqueamento", que consiste em tornar invisíveis as afiliações genealógicas para se proteger da discriminação e aspirar à assimilação na sociedade brasileira sem recorrer a categorizações específicas. De acordo com Ribeiro, essa ideologia do "branqueamento" reflete as aspirações de certos grupos de subir na escala social, especialmente por meio do dinheiro, a fim de combater todas as formas de estigmatização (Ribeiro, 2017).

Há várias lições a serem aprendidas com essas observações. Além das dificuldades de implementar políticas de ação afirmativa, elas não podem ignorar as aspirações das próprias populações de serem consideradas como "alvos". O correlato das políticas de ação afirmativa é uma atribuição institucionalizada de identidade, enquanto em uma democracia liberal essa é uma questão individual. Como apontam Feres Júnior *et al.* (2018, p. 43): "a autonomia moral de cada indivíduo é a premissa básica da cidadania democrática, e essa autonomia inclui escolhas de identidade, mesmo que possam parecer erradas para os outros". As políticas de ação afirmativa, conforme implementadas no Brasil, enfrentam, portanto, três dificuldades inter-relacionadas: os procedimentos específicos de implementação, a validade do princípio da reparação, ou dívida, e a definição e o apoio das próprias populações "alvo".

3.2 Implementação de políticas de ação afirmativa na educação no Brasil

A implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil é complicada devido à estrutura altamente hierárquica, compartimentada e estratificada de seu sistema educacional, que é típica da complexa organização política e administrativa de um estado federal. O sistema educacional é organizado em quatro redes relativamente independentes, com diferentes graus de autonomia. A rede pública federal da União (sob a autoridade do Ministério da Educação Nacional) inclui a educação básica, *collèges*, *lycées* e universidades. Essa rede de educação básica é frequentada principalmente pelas classes mais altas, por uma pequena parcela das classes médias e por uma parcela muito pequena das classes trabalhadoras. As condições de acesso a esses diferentes níveis de educação diferem marginalmente de um nível para outro. A matrícula na educação básica na rede federal é feita por concurso ou sorteio. A forma predominante, entretanto, é o exame competitivo. O

¹² O IBGE define o termo pardo como pessoas com uma mistura de cores de pele. Essa mistura pode ser *mulata* (descendentes de brancos e negros), *cabocla* (descendentes de brancos e indígenas) e *cafuza* (descendentes de negros e indígenas). Essas três categorias (mulata, cabocla e cafuza) são resumidas pelo termo pardo ou mestiço.

acesso a collèges, lycées e universidades é feito exclusivamente por concurso, com base em uma lógica meritocrática¹³.

A segunda rede de ensino é a administrada pelos estados federados, abrangendo a educação básica, escolas de ensino médio, escolas de ensino médio e universidades. O acesso à educação básica é feito por meio de matrícula direta (com ou sem setorização, dependendo do estado), enquanto o acesso às escolas de ensino médio inferior e superior é feito pelo mesmo procedimento. O acesso às universidades, por outro lado, é baseado na seleção meritocrática de acordo com critérios definidos por cada estado. A terceira rede é administrada pelos municípios, que são os principais responsáveis pelo acesso universal à educação básica (por meio de matrícula direta). Ela também inclui escolas de ensino médio e universidades. Seu recrutamento, especialmente na educação básica, é muito popular. A quarta rede de ensino é privada e inclui todos os níveis de ensino, além de universidades. Seu recrutamento é baseado na meritocracia escolar e nos recursos financeiros das famílias. Apesar dos esquemas de subsídios para o acesso às universidades, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), seu recrutamento diz respeito principalmente a famílias muito ricas.

3.3 Princípios e implementação da Lei de Cotas (nº 12.711/2012) de 29 de agosto de 2012)

Sem entrar nos detalhes da lei de 29 de agosto de 2012 promulgada pelo Congresso Nacional e pela Presidente da República Dilma Rousseff, o artigo 3º da lei estabelece:

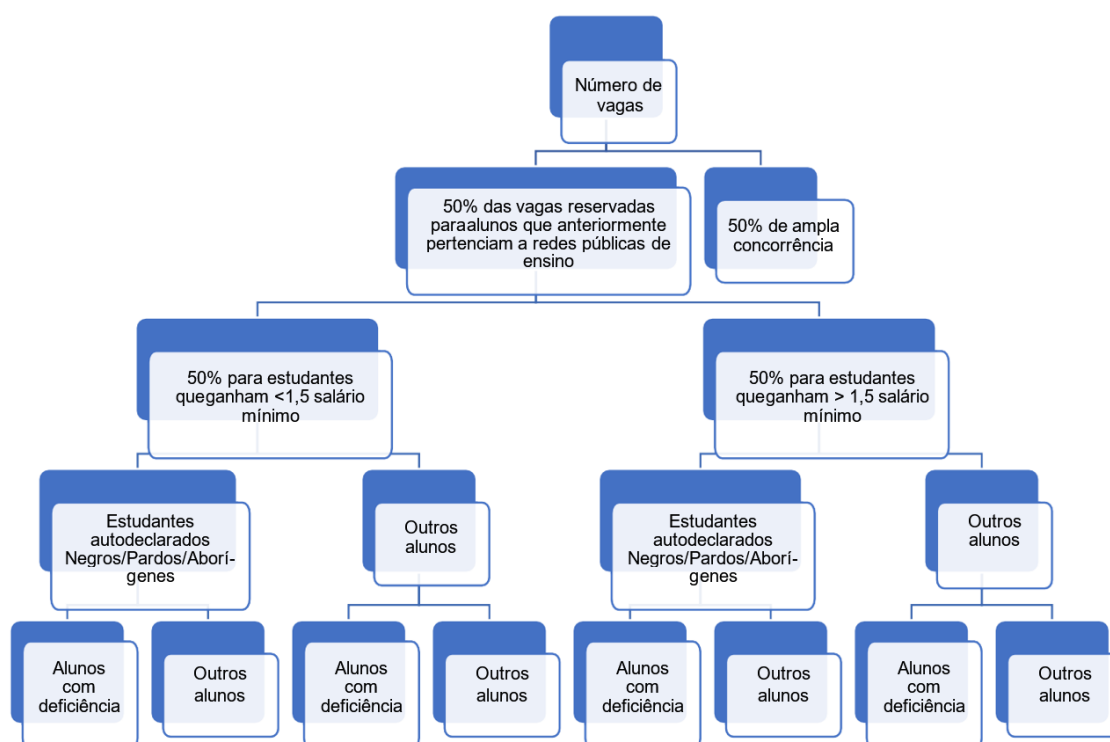
Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas a que se refere o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e por equipe, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, na proporção do número total de vagas no mínimo igual à proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A lei de 29 de agosto de 2012 não se restringe ao ensino superior, mas também, no artigo 4, às escolas secundárias técnicas federais, que, diferentemente da França, não são escolas de rebaixamento, mas de excelência. Os mesmos procedimentos estabelecidos no

¹³ A noção de meritocracia é usada aqui sem nenhuma conotação ideológica. É a terminologia usada no Brasil para designar o nível de competência acadêmica dos alunos.

artigo 3 são aplicados aqui. O artigo 6º da lei especifica as instituições responsáveis pela supervisão, monitoramento e avaliação da lei: o Ministério da Educação Nacional, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, a Presidência da República e, em caráter consultivo, a Fundação Nacional do Índio. O legislador estabeleceu um prazo de 10 anos para sua aplicação em toda a rede pública federal dependente da união. A Figura 1 mostra os detalhes práticos.

Figura 1 – Critérios para alocação de vagas em estabelecimentos de ensino público da rede federal



Fonte: compilado pelos autores a partir de Feres Júnior e Campos (2016) e Muylaert, Bonamino e Bannell (2019).

Podemos tirar várias lições dessa figura. A primeira é que a política de cotas no sistema educacional público brasileiro não é simplesmente uma questão de dividir homens e mulheres, neste caso negros e brancos, da mesma forma que a paridade na política francesa. O sistema é muito mais complexo. Em primeiro lugar, ele envolve "vagas reservadas" em um sistema em forma de funil de camadas sucessivas. A segunda lição é que o sistema não rompe com o princípio da meritocracia escolar e dos exames competitivos. Os alunos ou estudantes que satisfizeram os requisitos dos mesmos exames competitivos são selecionados em primeiro lugar. O primeiro estrato discrimina os alunos com base na rede educacional inicial à qual pertencem e na faixa "específica" ou geral à qual optam por se candidatar. Esse primeiro critério de discriminação positiva é, portanto, mais de natureza institucional ou

econômica do que racial, na medida em que os alunos das escolas públicas são, em sua maioria, de origem pobre.

Nesse primeiro estrato, 50% das vagas são reservadas para alunos ou estudantes de "ampla concorrência" e 50% para os da rede pública de ensino. "Ampla concorrência" significa que os alunos ou estudantes são oriundos tanto de escolas públicas quanto da rede pública, podendo ser negros ou brancos, com ou sem deficiência. Isso significa que alguns alunos negros podem optar por essa via sem estarem sujeitos à política de cotas, dependendo de sua escolha. Essa primeira camada de discriminação positiva visa a corrigir desigualdades ou discriminação informal no sistema educacional brasileiro. Até 2012, as vagas nas universidades e nas excelentes escolas públicas de ensino médio eram ocupadas principalmente por alunos e estudantes do setor privado. O segundo estrato visa exclusivamente a critérios econômicos, com uma reserva de vagas para 50% dos alunos e estudantes cuja renda familiar seja inferior a 1,5 salário mínimo e 50% das vagas para aqueles acima dessa faixa de renda.

O terceiro estrato introduz o critério de raça ou pertencimento a um povo indígena, sendo a raça definida pela cor da pele: preta e parda. A legislação brasileira considera essas duas cores de pele como pertencentes aos "afrodescendentes" mais expostos à discriminação e ao racismo. Como resultado, 50% das vagas são reservadas para alunos autodeclarados negros/pardos ou indígenas e 50% para os demais alunos. No entanto, esse direcionamento de alunos "negros" e "pardos" é objeto de debate no Brasil, com aqueles que defendem uma simples dicotomia branco/não branco e aqueles que defendem uma tricotomia branco/negro/miscigenado. Esse debate sobre raça, portanto, diz respeito a uma oposição entre uma abordagem "pura" da cor da pele e aqueles que, como Ribeiro (2017), defendem a ideia de um "continuum de cores de pele". Essas diferenças de opinião têm consequências muito práticas e políticas, principalmente no que diz respeito à medição quantitativa das desigualdades raciais e da discriminação e aos critérios de elegibilidade para políticas de cotas. Não obstante esses debates sobre classificações raciais, esse terceiro estrato também levanta uma questão de proporcionalidade. Uma visão simplista seria considerar que as cotas visam a uma distribuição equitativa: 50% de alunos ou estudantes brancos, 50% de afrodescendentes e nativos. Na realidade, esse não é o caso, pois, como sabemos, a reserva de vagas funciona como um funil, com sucessivas camadas de priorização até que o número de vagas disponíveis se esgote. As considerações raciais vêm apenas em terceiro lugar.

Mesmo nesse terceiro estrato, nenhuma proporção de referência é definida em nível nacional pelo legislador. Conforme especificado na lei, ela corresponde à proporção de:

"pretos, pardos e indígenas na população pelo menos igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde se localiza a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)" (art. 5º). Em outras palavras, a questão da proporcionalidade é remetida ao nível local dos estados federados, e essas proporções podem, portanto, diferir de um estado para outro. Por fim, como mostra a Figura 1, um quarto estrato diz respeito a uma cota de vagas reservadas para alunos com deficiência (50%) e "outros alunos" (50%), dependendo das vagas disponíveis. A análise da lei de 2012 fornece, portanto, esclarecimentos importantes. Embora o termo "cotas" seja de fato usado nos termos da lei, outra terminologia é usada em sua implementação, como "vagas", "proporção", "pro rata", "reserva de vagas" etc. e não se refere exclusivamente à raça, mas a uma série de considerações específicas: histórico educacional anterior, renda, raça, deficiência. Dessa forma, o critério racial é, até certo ponto, diluído por outras considerações, especialmente as econômicas, mas não é o critério principal e não rompe com os princípios da meritocracia na educação. Acrescentemos um último ponto: embora a política de cotas seja obrigatória, ela só é obrigatória no nível da rede pública de ensino dependente do governo federal, e isso tem consequências quantitativas importantes sobre o número de alunos em questão, às quais voltaremos mais adiante. As outras redes de ensino podem ou não decidir aplicar essa lei voluntariamente ou implementar outras medidas específicas, como a concessão de bolsas para os alunos e estudantes mais desfavorecidos.

3.4 Quando a política de cotas é suspeita de ser inconstitucional para a UnB e a UFRGS

Embora as iniciativas do legislador brasileiro em termos de reserva de vagas sejam muito mais restritivas do que na França, dado o alto nível de autonomia dos estados federados e das próprias universidades, medidas experimentais foram introduzidas antes de 2012. Foi o caso, em 2001, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que foi a primeira a implementar cotas, e, em 2004, da Universidade de Brasília, que também introduziu uma política de cotas, e, em 2007, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que seguiu os mesmos procedimentos. Esses experimentos iniciais, semelhantes aos acordos ZEP-Sciences Po, também deram origem a uma "guerra de guerrilha legal". A política de cotas da Universidade de Brasília envolveu a criação de uma comissão de especialistas raciais para validar as inscrições dos candidatos e combater os riscos de fraude e falsificação étnica e racial em uma universidade com requisitos de ingresso particularmente seletivos (Maggie, 2005). Assim, os promotores dessa política de ação afirmativa no Brasil se protegeram contra

qualquer desvio que pudesse desacreditá-la em um contexto em que há um debate sobre sua aceitabilidade social em termos de raça. Os oponentes da política, no entanto, levaram seu caso ao Supremo Tribunal Federal (STF) para decidir sobre a constitucionalidade dessas medidas experimentais:

[...] membros da sociedade civil alegaram a inconstitucionalidade da política, afirmando que ela violava os preceitos fundamentais da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), como o princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana, além de desconsiderar o direito universal à educação. Na época, o STF rejeitou essas alegações, argumentando que as políticas de ação afirmativa, especificamente a lei de cotas, visavam à superação de distorções sociais historicamente consolidadas e, portanto, estavam em conformidade com os dispositivos constitucionais. (Muylaert; Bonamino; Bannell, 2019, p. 11).

Esse exemplo mostra que as políticas de ação afirmativa têm um impacto na sociedade brasileira em termos acadêmicos, políticos e jurídicos. Elas colocam em confronto várias visões de como a sociedade brasileira deve ser regulada: por meio de justiça redistributiva com vocação econômica, por meio de reconhecimento ou reparação, a partir de uma perspectiva mais racista, ou, ao contrário, por meio de assimilação a partir de uma visão mais universalista e igualitária. Esse último princípio é contestado especialmente pelos movimentos sociais, que o veem como uma falsa igualdade e como a imposição de normas culturais hegemônicas. Pelo contrário, eles pedem o reconhecimento das minorias étnicas, raciais, sexuais e religiosas como condição para garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos brasileiros. A lei de 2012, com base em vários critérios de priorização, visa encontrar um meio-termo entre essas diferentes visões de justiça social. Entretanto, sua implementação, dado o alto grau de autonomia universitária que pode ser visto na forma como a lei é recebida e traduzida, não é convincente para os defensores da priorização da raça. Feres Júnior e Campos (2016), em particular, consideram que o aspecto racial das políticas de cotas no Brasil tem sido geralmente deixado de lado em favor de considerações de justiça redistributiva:

Das 70 universidades públicas brasileiras que possuíam algum tipo de ação afirmativa em 2011, 60 (85%) adotaram políticas para estudantes egressos de escolas públicas e 40 (58%) adotaram medidas para estudantes negros, ou negros e mestiços. Por si só, esses dados indicam a preponderância de uma concepção redistributiva da discriminação positiva no Brasil. [...] Mesmo entre as 40 instituições que adotaram a discriminação positiva para negros, 36 tomaram a renda e/ou a procedência escolar como critérios de corte da opinião pública dos candidatos. Nesses casos, não basta se declarar negro ou pardo, mas também ter uma condição de carência social. Em outras palavras, de um total de 70 universidades com ação positiva, apenas 4 adotaram como único critério a identidade étnica e racial do candidato. (Feres Júnior; Campos, 2016, p. 277-278).

O estudo de Feres Júnior e Campos (2016) também destaca a complexidade das controvérsias no Brasil sobre a política de cotas com base em uma análise de conteúdo do seu tratamento na mídia (editoriais, reportagens, colunas, artigos de opinião, cartas de leitores etc.). Os autores identificaram a predominância de uma retórica redistributiva, em detrimento de uma retórica multiculturalista. Dos 1.831 textos analisados, 20,3% argumentavam que a ação positiva reduzia a desigualdade, 17,1% que facilitava a inclusão de populações vulneráveis e 13,6% que corrigia abusos e discriminações do passado. Por outro lado, apenas 1% dos textos interpreta as políticas de ação afirmativa como um combate ao racismo e à discriminação, e 0,7% vê a história do Brasil como tendo contribuído para a formação contemporânea de grupos marginalizados (Feres Júnior; Campos, 2016). Assim, a política de cotas dá margem a interpretações muito diferentes, embora seja reconhecida na sociedade brasileira e ainda seja objeto de debate sobre se os critérios raciais devem ser levados em conta.

3.5 Congruências e pontos cegos e avaliação provisória do NESAP e da lei de cotas

Como vimos anteriormente, o PNAES e as leis de cotas estão restritos à rede de estabelecimentos federais da União sob a autoridade do Ministério da Educação. Como mostra a tabela 1 abaixo, no ensino superior, a oferta de vagas está concentrada principalmente nas universidades privadas, sendo que apenas 23% são da rede pública da União ou dos estados federados. A proporção de vagas disponíveis exclusivamente na rede federal da União representa apenas 13% de todas as vagas disponíveis nas universidades (públicas e privadas). Isso representa um viés significativo ao avaliar a extensão das políticas de ação afirmativa no Brasil, já que uma pequena porcentagem dos alunos do ensino superior provavelmente se beneficia da política de cotas e do PNAES.

Tabela 1 – Número e porcentagem de matrículas no ensino superior – 2019

	N	%
Brasil	8.387.981	100%
Setor privado	6.523.678	78%
Setor público	1.864.303	22%
Setor público	N	%
Federal	1.119.411	60%
Status	656.585	35%
Municipal	88.307	5%

Fonte: Cálculos dos autores com base em uma sinopse de dados estatísticos sobre o ensino superior no Brasil.

Essa distorção já é visível na educação básica (Tabela 2), onde apenas 1,04% das vagas disponíveis estão na rede federal. Se considerarmos o número total de vagas na educação básica (setor público + setor privado), a oferta de vagas nas escolas federais da União é de 1%, o que efetivamente limita o alcance das políticas de iniciativa estadual.

Tabela 2 – Número e porcentagem de matrículas na educação básica – 2019

	N	%
Brasil	47.874.246	100%
Setor privado	9.134.785	19,10%
Setor público	38.739.461	80,90%
Setor público	N	%
Federal	404.807	1,04%
Status	15.307.033	39,51%
Municipal	23.027.621	59,44%

Fonte: Cálculos dos autores com base em uma sinopse de dados estatísticos sobre o ensino superior no Brasil.

Assim, a Lei de Cotas e o PNAES atingem um público muito pequeno, o que questiona a capacidade dessas políticas de promover efetivamente a igualdade de oportunidades na educação, apesar de seu reconhecimento institucional (Feres Júnior; Campos, 2016).

4 Conclusão

Essa análise cruzada das políticas de abertura das grandes écoles na França e da ação afirmativa no Brasil é rica em lições. Apesar das fortes diferenças institucionais e políticas entre os dois países – indiferenciação constitucional dos cidadãos na França, reconhecimento de categorias raciais no Brasil – identificamos muitos pontos de convergência, mas também diferenças. Essas políticas convergem na medida em que dão origem a debates e controvérsias animadas, tanto políticas quanto acadêmicas. Essas

políticas não rompem com os princípios da meritocracia, mas são ajustes funcionais a esses princípios, combatendo certas desvantagens destacadas na literatura acadêmica, mas sem uma mudança fundamental de paradigma na forma como as escolas e universidades são vistas em termos de sua contribuição para a mobilidade social. Outro ponto em comum são as condições em que surgiram. Em ambos os países, embora o conhecimento de mecanismos igualitários e até mesmo discriminatórios nos sistemas educacionais tenha sido bem documentado por várias décadas, o surgimento dessas políticas corretivas veio muito tarde. Elas estão surgindo de maneiras comuns aos dois países. Nas palavras de Nazli Nozarian

(2015, p. 55), referindo-se ao diretor da Sciences-Po Paris, elas são o trabalho de "mavericks" que procuram perturbar as regras do jogo da seletividade acadêmica.

Essa abordagem "rebelde" também pode ser encontrada no Brasil com as iniciativas tomadas no início dos anos 2000 pelas Universidades Federais de Brasília, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Norte Fluminense. A segurança jurídica é apenas uma reflexão posterior e não evita de forma alguma as "guerras jurídicas". Embora as formas de normatividade jurídica sejam muito diferentes nos dois países – um simples artigo de uma lei que transfere a responsabilidade pelas condições de acesso às grandes escolas na França, uma reforma constitucional no Brasil, um decreto, uma lei sobre igualdade racial e uma lei sobre cotas –, esses textos são sempre o resultado de compromissos devido à hostilidade de uma certa aristocracia acadêmica que vê com maus olhos essas tentativas de democratizar o ensino superior, agravadas no Brasil pelo racismo exacerbado.

Na França, por exemplo, os ajustes nas condições de acesso às Grandes Ecoles não contradizem o princípio da igualdade no vestibular competitivo e não se baseiam em reserva de vagas ou cotas. No Brasil, embora a legislação se baseie em um direcionamento específico, principalmente de natureza racial, não há consenso sobre isso e ele é diluído por outras considerações, principalmente econômicas. Outro ponto de convergência diz respeito ao número de alunos ou estudantes afetados por essas políticas, que são poucos por pelo menos três motivos. Os esquemas estudados não buscam combater as desigualdades e a discriminação cumulativa na origem, ao longo de toda a escolaridade dos alunos, mas oferecer caminhos para a ascensão social a uma pequena fração de alunos que já são altamente superselecionados.

Além disso, apenas os estabelecimentos de maior prestígio estão envolvidos, os quais, por definição, recrutam apenas uma pequena proporção da elite da população escolar em geral. Trata-se, portanto, de democratizar o sistema educacional de cima para baixo e apenas parcialmente. Por fim, essas políticas, mesmo que visem à abertura da sociedade, mantêm um caráter seletivo e malthusiano para, por um lado, não subverter o valor social dos diplomas e das instituições escolares e universitárias em questão e, por outro lado, mais uma vez garantir uma certa aceitabilidade social, mesmo que isso signifique restringir as medidas para que elas não perturbem totalmente uma certa ordem hierárquica e acadêmica. Na França, por exemplo, há debates acirrados sobre como combater a discriminação, com alguns defendendo o reconhecimento da raça e políticas de cotas. O exemplo do Brasil mostra que, mesmo em um país que tenha adotado tais resoluções, seu impacto na redução da desigualdade e da discriminação é limitado, além de suscitarem igual conflito e

controvérsia, principalmente sobre o próprio status da raça e como ela é levada em conta nas políticas públicas.

Referências

- AZEMA A.; PIERRE MATHIOT, P. *Mission territoires et réussite*. Relatório apresentado ao Ministro da Educação da França, nov. 2019. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/rapport-mission-territoires-et-reussite-7577>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- BARRERE, A. La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n. 36, 2013.
- BEAUD S. *80 % au bac... et après?* Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris: LaDécouverte, 2002.
- BEN AYED C. L'impensé de la priorisation territoriale. Retour sur le rapport territoires et réussite, *Carnets Rouges*, n. 19, p. 15-19, 2020.
- BEN AYED, C. L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité. *Revue française d'administration publique*, École Nationale d'Administration, n. 162, p. 369-383, 2017.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers*: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, jul. 2010.
- BRASIL. Lei nº 2.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, ago. 2012.
- BROCCOLICHI S.; SINTHON R. Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, v. 2, n. 175, p. 15-38, 2011.
- CALVÈS, G. Les politiques françaises de discrimination positive: trois spécificités. *Pouvoirs*, v. 4, n. 111, p. 29-40, 2004.
- CALVÈS, G. Réfléter la diversité de la population française: naissance et développement d'un objectif flou. *Revue internationale des sciences sociales*, v. 1, n. 183, p. 177-186, 2005.
- CLARK, B. *The open door college: a case study*. Nova York: Mc Graw Hill, 1960.

- DUPIN, F. Entretien avec Gwénaële Calvès. *Le Philosophoire*, n. 37, p. 11-25. 2012.
- DUTERCQ, Y.; MASY, J. Les classes préparatoires aux grandes écoles: comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique? *Éducation et société*, n. 41, p. 27-42, 2018.
- EDEL, F. Les instruments juridiques de l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois publics : depuis le droit à l'égalité jusqu'aux politiques d'égalité. *Revue française d'administration publique*, v. 1, n. 145, p. 109-135, 2013.
- ERICKSON F. Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters. *Harvard Educational Review*, v. 45, n. 1, 1975.
- FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, v. 99, p. 257-293, 2016.
- FERES JÚNIOR, J. *et al.* Ação afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.
- FORQUIN, J. C. Note de synthèse. La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, v. 51, p. 77-92, 1980.
- FORQUIN, J. C. *Ethnométhodologie et education*. Paris: PUF, 1993.
- FOUCAULT, M. *Dits et écrits III: 1976-1979*. Paris: Éditions Gallimard, 1994.
- FRASER N. Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du Mauss*, n. 23, p. 152-164, 2004.
- FRY, P. *et al.* (org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GOMES, J. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GWENAËLE, C. Les politiques françaises de discrimination positive: trois spécificités. *Pouvoirs*, v. 4, n. 111, p. 29-40, 2004.
- HONNET, A. La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du Mauss*, n. 23, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- MAGGIE, Y. Política de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedade divididas. *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 23, p. 286-291, 2005.
- MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.

- MELLO, J. *Áreas de formação e diferenciação institucional: evidências de estratificação dos estudantes no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.
- MÉRAT, Victor. Sciences Po: acordos de educação prioritária celebram seu 20º aniversário. *Le Figaro Étudiant*, 1º jun. 2021.
- MUYLAERT, N.; BONAMINO, A.; BANNELL, R. Justiça na educação: uma análise da política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). *Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa*, v. 4, p. 1-19, 2019.
- NOZARIAN, N. Les conditions d'émergence des dispositifs de démocratisation dans les grandes écoles: un enchevêtrement d'acteurs. *Éducation et société*, v. 2, n. 36, p. 51-65, 2015.
- PEIXOTO, A. *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. *Avaliação*, v. 21, n. 2, p. 569-591, 2016.
- PENA, S. D. J.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004.
- PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, v. 3, p. 887-896, 2008.
- RIBEIRO, C. A. C. Contínuo racial, mobilidade social e "embranquecimento". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 95; e32950, 2017.
- SABBAGH, D. Discrimination positive et déségrégation. Les catégories opératoires des politiques d'intégration aux États-Unis. *Sociétés contemporaines*, n. 53, p. 85-99, 2004.
- WOLFLE, D. *America's Resources of Specialised Talent*. Nova York: Harper and Brothers, 1964.

Submetido em: 07/01/2024
Aprovado em: 06/03/2025