

A ABPN E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIAS

ESCOLA DE POLÍTICAS E AÇÕES
AFIRMATIVAS – EPAA
2ª EDIÇÃO



ORGANIZADORAS

IRANEIDE SOARES DA SILVA

IVONETE PINHEIRO

LÍGIA DOS SANTOS FERREIRA

MARIA ALBENIZE FARIAS MALCHER

ODILANIR DE OLIVEIRA LEÃO

ROBERTA MOEMA SODRÉ DE DEUS



EPAA

ED 2 | ANO 2023

A ABPN E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIAS

ESCOLA DE POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS – EPAA, 2º edição

Iraneide Soares da Silva

Ivonete Pinheiro

Lígia dos Santos Ferreira

Maria Albenize Farias Malcher

Odilanir de Oliveira Leão

Roberta Moema Sodré de Deus

Organizadoras

© 2025 Iraneide Soares da Silva, Ivonete Pinheiro, Lígia dos Santos Ferreira, Maria Albenize Farias Malcher, Odilanir de Oliveira Leão, Roberta Moema Sodré de Deus.

Todos os direitos reservados. A reprodução de qualquer parte desta obra, por qualquer meio, sem a autorização dos autores, constitui violação da LDA 9610/98.

1ª Edição – 2025

Textos e sua revisão são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Editoração/Diagramação

Floriza Beatriz de Sena Paula

Vitor da Silva Xavier

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A ABPN e as políticas de ações afirmativas no Brasil [livro eletrônico] : diagnóstico e estratégias : Escola de Políticas e Ações Afirmativas - EPAA, 2º edição / organizadoras Iraneide Soares da Silva ... [et al.]. -- 1. ed. -- Ouro Preto, MG : Ed. das Autoras, 2025. ePDF

Outras organizadoras: Ivonete Pinheiro, Lígia dos Santos Ferreira, Maria Albenize Farias Malcher, Odilanir de Oliveira Leão, Roberta Moema Sodré de Deus

Bibliografia
ISBN 978-65-01-59292-3

1. Ações afirmativas 2. Identidade 3. Políticas educacionais 4. Racismo I. Silva, Iraneide Soares da. II. Pinheiro, Ivonete. III. Ferreira, Lígia dos Santos. IV. Malcher, Maria Albenize Farias. V. Leão, Odilanir de Oliveira. VI. Deus, Roberta Moema Sodré de

25-287280

CDD-379.260981

Índices para catálogo sistemático:

1. Ações afirmativas : Identidade racial : Educação
379.260981

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Coordenação EPPA

Lígia dos Santos Ferreira
Maria Albenize Farias Malcher
Odilanir de Oliveira Leão
Ivonete Pinheiro
Roberta Moema Sodré de Deus

Comissão Científica

Assunção José Pureza Amaral
Delton Aparecido Felipe
Helena do Socorro Campos da Rocha
Iraneide Soares da Silva
José Nilton de Almeida
Marley Antonia Silva da Silva
Raimunda Conceição Sodré
Robervânia de Lima Sá Silva
Vânia Beatriz Monteiro da Silva

Diretoria da ABPN (2022-24)

Presidente: Iraneide Soares da Silva
Secretaria Executiva: Delton Felipe
Diretoria de Áreas Acadêmicas: Vera Rodrigues
Diretoria de Relações Institucionais: Maria Albenize Farias Malcher
Diretoria de Relações Internacionais: Silvani Valentim

Coordenação do CONNEABS (2022-24)

Alexandre do Nascimento
Assunção José Pureza Amaral
Cândida Soares da Costa
Elimara da Silva Gonçalves
Eráclito Pereira
José Nilton de Almeida
Laurenir Santos Peniche
Lígia dos Santos Ferreira

Maria Albenize Farias Malcher

Michele Lopes da Silva Alves

Apoio

Instituto Ibirapitanga

APRESENTAÇÃO	7
NÓS SUJEITOS, NOSSAS NARRATIVAS, NOSSAS HISTÓRIAS.....	10
APARECIDA NONATO NUNES	
ANA LÚCIA MATHIAS FERNANDES COELHO	
TAMIRES JESUS TELES DOS SANTOS	
RENAN FAGUNDES DE SOUZA	
COTAS COMO DIREITO HUMANO E A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NO BRASIL.....	25
IZETE SANTOS DO NASCIMENTO	
EU TAMBÉM ESTOU NA PLANTAÇÃO: PENSANDO SOBRE BRANQUITUDE, TRABALHO DOCENTE E AÇÕES AFIRMATIVAS	44
REBECA HENNEMANN VERGARA DE SOUZA	
A LEI 10.639/03 E A LEI 12.711/12 COMO OBJETOS DE PESQUISA: FONTES E SUJEITOS	64
MELINA LIMA PINOTTI	
RAIMUNDA CONCEIÇÃO SODRÉ	
20 ANOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E OS 10 ANOS DA LEI DE COTAS: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA GRADUAÇÃO	86
DANILO LUIZ MARQUES	
MARLI DOS SANTOS ARAÚJO	
ROSA LUCIA LIMA DA SILVA CORREIA	
VAGNER GOMES BIJAGÓ	
CAMINHOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMAZÔNIA: O CASO DA UEPA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ	109
ASSUNÇÃO JOSÉ PUREZA AMARAL	
O PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAR NO INSTITUTO FEDERAL PARÁ: A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS BELÉM	126
MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA	
LAURENIR SANTOS PENICHE	

MARIA ALBENIZE FARIAS MALCHER

**MOBILIZAÇÕES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR E A IMPLEMENTAÇÃO DAS
COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ173**

CATARINA MESSIAS ALVES

DELTON APARECIDO FELIPE

APRESENTAÇÃO

ESCOLA DE POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS – EPAA, 2ª Edição

A Escola de Políticas Ações Afirmativas (EPAA) da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as foi lançada no segundo semestre de 2021, como um curso de formação acadêmica e política com o intuito de incidir no debate sobre ações afirmativas no Brasil e para o seu funcionamento contou com o apoio do Instituto Ibirapitanga. A EPAA é um desdobramento direto das Webconferências do CONNEABs — Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Grupos Correlatos, que ocorreu em 2020 e teve como um dos objetivos definir uma agenda científica e política capaz de avaliar as perspectivas das ações afirmativas para além de 2022, ano para o qual estava prevista a avaliação da Lei de cotas nas Instituições de Ensino Federais, propondo medidas para que elas fossem aprimoradas na próxima década, de 2022 a 2032.

Em sua primeira edição, que ocorreu entre 2021 e 2022, com intuito de fortalecimento da comunidade negra e difusão de educação para o entendimento da importância das ações afirmativas como mecanismo de combate ao racismo e promoção da igualdade, a EPAA debateu temas como: as pesquisas em ações afirmativas; o papel do Ministério Público e da Defensoria Pública na implementação, acompanhamento e avaliação das ações afirmativas e as ações afirmativas no Poder Legislativo. No decorrer das discussões realizadas durante a primeira edição da EPAA e somado ao debate intenso realizado em 2022 em torno na atualização da Lei de Cotas – 12.711/2012 que estava próximo de completar dez anos de existência com previsão de avaliação pelo Congresso Nacional, que tinha dificuldade de entender a importância cotas, em especial, da reserva com critério racial para a inclusão para população nas instituições de ensino ficou evidente a importância de pautar a institucionalização e a gestão das políticas de ações afirmativas no Brasil, o que nos fez organizar a segunda edição da EPAA e para isso continuamos contando com o apoio do Instituto Ibirapitanga.

A segunda edição da EPAA, que ocorreu no decorrer de 2023, teve como objetivo central discutir as estratégias para gestão das ações afirmativas nas instituições de ensino com vistas à disseminação do saber teórico e prático acumulado para operacionalizar a sua efetivação e, com isso, difundir o conhecimento que tem sido produzido por intelectuais negros/as a partir de suas vivências, sejam elas como ativistas, professores/as, pesquisadores/as e/ou gestores/as à frente da

implementação das ações nas instituições em que atuam. Trata-se de uma produção de conhecimento que tem se consolidado a partir do corpo de associados da ABPN e tem se traduzido na criação e composição de órgãos voltados à implementação e acompanhamento das ações afirmativas nas instituições; elaboração de normativas, editais e procedimentos; mecanismos de controle e acompanhamento (incluindo o papel das comissões de heteroidentificação e canais de denúncia de possíveis fraudes); políticas de permanência; apoio jurídico-institucional; entre outros assuntos. Também está em processo de finalização a elaboração de manuais de referência para gestão e para comissões de heteroidentificação.

Nos dois anos de existência a EPAA tem se consolidado como uma escola de referência da ABPN e colaborado diretamente para a produção e divulgação de conhecimento antirracista no Brasil, que se expressa diretamente nos textos que estão nesta coletânea, que ao fazer um panorama das ações afirmativas em território nacional, reconhece que apesar de ainda estarmos lutando para a efetivação das legislações, é possível afirmar que as instituições que adotaram políticas de inclusão voltadas à população negra e aos povos indígenas, têm aos poucos pluralizado a sua produção de conhecimento tanto na graduação como na pós-graduação, buscando conhecimentos, muitas vezes por grupos de pesquisas, que permitam o reconhecimento, a reparação e a valorização de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados.

Ainda que reconheçamos os avanços palpáveis na construção de políticas que visam estabelecer uma certa reparação para população negra e construir maior representatividade desta população nos espaços de poder, acreditamos que o impacto causado ainda é insuficiente para estabelecer uma política de reparação e representatividade que modifique a estrutura racista que fundamenta a sociedade brasileira. Ainda encontramos em diversos setores resistências em adotar ou implementar de forma eficiente políticas afirmativas voltadas para a população negra, como por exemplo, nas Casas Legislativas brasileiras, isso quando não temos manobras jurídicas-políticas para esvaziar estas políticas de seu sentido de reparação e de representatividade, como por exemplo a ocupação indevida de vagas destinadas a população negra por pessoas não-negras nas universidades ou mesmo concursos públicos. Por tudo isso, insistimos em afirmar que, apesar das mudanças, percebemos que a missão histórica das políticas de ação afirmativa ainda está longe de seu fim, porque para além de garantir o acesso, é preciso possibilitar permanência destes corpos negros nos espaços, além de sucesso em suas trajetórias.

Por isso convidamos a todos/as a lerem os oito textos que estão nesta coletânea e expressa o olhar de pesquisadores/as, gestores/as e professores/as que no seu cotidiano tem trabalhado arduamente para a efetivação das ações afirmativas em suas instituições de ensino localizadas nas

diferentes regiões do país. Os artigos refletem sobre os mais diferentes temas como Direitos Humanos, Branquitude, Lei 12.711/2012, Lei 10.639/2003 e Comissões de Heteroidentificação, relacionado com as ações afirmativas e as estratégias construídas para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo no Brasil.

Desejamos a todos/as boa leitura e vida longa a EPAA!

Delton Aparecido Felipe
Secretário Executivo da ABPN – Gestão 2022-2024

NÓS SUJEITOS, NOSSAS NARRATIVAS, NOSSAS HISTÓRIAS

Aparecida Nonato Nunes

Ana Lúcia Mathias Fernandes Coelho

Tamires Jesus Teles dos Santos

Renan Fagundes de Souza

Resumo: O objetivo deste trabalho é destacar a importância de reconhecer os sujeitos invisibilizados nas ações afirmativas, que são indivíduos negros. É fundamental que eles tenham a oportunidade de serem protagonistas de suas próprias narrativas nas esferas social, política e econômica da sociedade. Para isso, é necessário que possuam cotas raciais e tenham espaço nos programas de ações afirmativas nas universidades públicas. Dessa forma, poderão escrever suas próprias histórias, inclusive utilizando a primeira pessoa, como uma forma de reafirmar sua identidade negra de maneira positiva. Ao examinarmos quem são esses sujeitos e quem instiga as instituições educacionais em busca de ações afirmativas, podemos compreender melhor a disputa por cotas e a permanência desses indivíduos nas universidades públicas brasileiras. Quem são os narradores oniscientes que estão escrevendo suas histórias?

Palavras-chave: Sujeitos. Educação antirracista. Identidade negra. Narrativas.

Iniciando os caminhos

O objetivo deste trabalho é refletir e reafirmar que os sujeitos invisíveis, em consonância com Miguel Arroyo, são sujeitos negros e só terão a oportunidade se reaverem o direito de serem protagonistas de suas próprias narrativas na condição social, política e econômica da sociedade. Para tanto precisam ter a oportunidade de possuírem cotas raciais e terem a vez nos programas de ações afirmativas nas universidades públicas, mas escrevendo suas próprias histórias, e quem sabe em primeira pessoa como já acontece, por exemplo, na França. Então, iremos revisitar quem são estes sujeitos que provocam, instigam, e “incomodam” as instituições educacionais com a exigência de Ações Afirmativas e consequentemente disputam cotas e permanências nas universidades públicas brasileiras.

Existir sob uma imposição é estar subjugado à uma negação, principalmente econômica, identitária e diaspórica. Esta invisibilidade permite que outros empreendimentos sociais sobresaissem em qualquer ascensão econômica. Isso é inegável! Estes sujeitos sociais que carregam ainda em suas costas o peso da permanência nas principais universidades públicas do país, são os sujeitos que eram anteriormente os responsáveis por manter a economia funcionando de maneira reversa, no sentido que os filhos herdeiros da economia que regem à branquitude, sempre tiveram a vez. Então, ao se depararem com a presença negra nesses espaços, perderam a vez de terem a primazia. Eles estão aí, nas universidades, pleiteando um espaço de poder ou de pertença com sujeitos outros. No entanto, ainda sabemos que a disputa pode ser desigual, dada as exigências pautadas. Cobra-se que doravante recebam da ancestralidade os percursos e conhecimentos potentes e diversos com a literatura eficaz para a educação e equidade. Miguel Arroyo postula que existem outros sujeitos na agenda política, social, cultural e pedagógica. Sendo que há necessidade de se pensar nessas pautas.

Esses coletivos em movimento trazem a consciência política de não terem sido meros destinatários de concepções pedagógicas transpostas, mas que as formas de pensá-los e de classificá-los no padrão de poder/saber obrigou o pensamento educacional nas Américas a produzir pedagogias outras, diante dos povos outros a serem subalternizados (Arroyo, 2014, p.11).

Todavia quando analisamos as práticas pedagógicas encontramos ainda a tradicional forma de ensino, que não pautam as representações interessadas, aprendizagem e exigências de pensamentos e fundamentos teórico-eurocêntricos, deixando a principal clientela ainda a conquistar. Pois não conseguem acompanhar o processo exigido. O lugar social na vaga da educação de qualidade da qual sabem que tem direito. Desenvolve-se assim, padrões desiguais, uma vez que estes sujeitos possuem narrativas peculiares e históricas. Refletindo ainda:

o processo de produção de teorias e práticas pedagógicas que atuam nas escolas públicas populares. Na medida em que outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se outros sujeitos nas relações políticas, econômicas culturais, outras pedagogias são movimentadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas (Arroyo, 2014, p.11).

Aqui vou trazer este conceito para o âmbito universitário, onde o processo de permanência e exigência para cumprir o programa escolhido se repete, quando se refere ao pareamento ou ao menos equiparação, exigem-se que pessoas negras e originárias escrevam num padrão de publicações e normas que sejam o mesmo padrão de publicações e atividades acadêmicas diversas, ou seja, fora das suas vivências, identidades e origens, sendo que é divergente das orientações afirmativas. Vale ressaltar que as informações trazidas por estes sujeitos percorrem uma identificação peculiar ou senso comum. Além do mais, o desaparecimento só acontecerá pelas escolhas desses sujeitos que percorrerem lugares que outrora os seus, não trilharam, mas sem aculturação.

Há um fenômeno que descreveria bem o que acontece com os mecanismos de acesso para negros nas principais universidades, que seria o da epistemologia da antiutopia colonial, ou mesmo distopia colonial.

A abissal distopia citada por Pepetela em seu livro “Geração da utopia”, que descreve o pós-guerra na condição de opressão vivida pelo povo angolano da sua possibilidade de sonhar que era extraído da possibilidade de utopia. Essa fenomenologia ronda as universidades brasileiras, impedindo muitos negros desistirem de buscar seus sonhos para reaver o que lhe foram negados desde a colonização e escravização e que destoa com a condição econômica. Pode parecer inofensiva a comparação, porém aqui também é o lugar de fala da literatura originária.

É inegável que essa inculcação distópica provém desta trilha disputada pela permanente corrente clara que não dispõe de sua hierarquia econômica e que passam para os seus, por hereditariedade, para não quebrarem suas correntes de poder.

Algum dia estando presente em um seminário ouvi a pesquisadora Nilma Lino Gomes mencionar que ela e a reitora foram convidadas pelo curso de Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para uma palestra. Para suas surpresas ao adentrarem, perceberam que a existência das ações afirmativas já estava contribuindo para alguma mudança, pois perceberam que as salas, estava mais colorida, ou seja, havia também negros e negras naquele curso em sua grande maioria elitizado.

Ao nos reportarmos para a vivências de alunos e alunas nestes lugares e se observarmos suas narrativas, não será difícil perceber o quanto lhes são caros esta permanência e manutenção. E a luta continua e depois de formados, pois se deparam com sujeitos ainda combatentes de racismos e preconceitos, estereotipados num processo de inferioridade e de negação de sua identidade. Aqui, não desejo divulgar estatísticas de uma sociedade desumana, pretendo apenas insurgir-se contra o processo de exigência com que se disputam para ter acesso às Ações Afirmativas.

Com os saberes e conhecimentos que sujeitos trazem dos lugares sociais e históricos, que são buscados por sujeitos outros e narrativas outras, substantivados pela academia, lá nos confins das comunidades tradicionais e Kilombos, para averiguar e designar no lugar daqueles sujeitos que almejam reaver os lugares de fala e de vez. Negros e indígenas. Muitas vezes não são as vozes destes povos que disputamos ser sujeitos dessas narrativas, quem são os inquiridores?

De onde vêm essas joias que são escavadas nas comunidades?

Sequer voltam para mostrar a joia lapidada, o produto, a publicação. Há possibilidade de gerir esses sujeitos com suas vozes nas suas próprias narrativas, sujeitos de seus saberes, sujeitos de

seus direitos econômicos e de cidadania. Possibilitar essa troca cultural, também é gerir possibilidades de educação e ciência. Motivo que move a roldana do conhecimento.

Existem muitos conhecimentos e organizações nos Kilombos que são passados para os seus. Yashodan, líder Quilombola, mencionou uma frase que circula em muitos espaços de poder e política. Alguns citam sem mesmo referendar. *Nada sobre nós, sem nós*. Quando proferiu esta frase, ela quis dizer sobre a importância dos seus saberes e palavras, mesmo orais, serem viabilizados. Ao ser abordada por uma mulher branca para tirar uma fotografia com ela, por se trajar roupas diferenciadas de matriz africana, num seminário muito importante em Belo Horizonte. Explicou que sempre é abordada para fotografias e pesquisas, porém segundo ela, não costumam citar seu nome em referências bibliográficas e nem sequer procuram o Kilombo. Mas não podemos nos dispersar pois é sobre narrativas e sujeitos que queremos refletir, sobre o hiato que perpassa o âmbito científico de nós sujeitos e nossas narrativas. Concorrer a uma vaga de Mestrado ainda precisar saber cientificidade, ter publicações é se deparar com um vago currículo Lattes.

Ao observarmos o parâmetro temporal, podemos dialogar com Thatianny Silva (ABPN):
Que numa entrevista a Ricardo Henriques (IU):

indaga sobre a conjuntura da participação dele nos últimos 20 anos na luta por equidade racial, o compromisso que o Brasil assumiu na Conferência Mundial de Durban, na África do Sul, em 2001, de combate ao racismo e à discriminação. Ela o questiona se o Brasil assumiu o compromisso de combate ao racismo e à discriminação, como ele pensava os avanços e quais foram mais significativos? Onde ele responde que nesse contexto de melhorias, o que é contundente e reconhecido socialmente é o volume de intelectuais negros e negras de altíssima qualidade, muito bem formada, totalmente multisetorial. Não está em guetos da ciência. Há cientistas nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais em volumes muito grande e crescente. Isso é importante porque esse ciclo de 20 anos faz com que a intelectualidade negra - que sempre teve expoentes, desde os clássicos Kabenguele Munanga, Cida Bento, Sueli Carneiro, Valter Silvério, Antônio Sérgio Guimarães e Marcelo Paixão, até uma geração mais nova - cresça significativamente em volume e em amplitude de campo científico, entrevista realizada por Instituto Escolhas (Henriques, Silva e Nascimento Camilo, 2017, p.1).

Contudo vale entender que o crescimento se deve às ações Afirmativas nestes vinte anos. Mas, ainda há diferenças do processo de combate ao racismo e à discriminação racial, Xenofobia e Intolerância correlata. Este crescimento de intelectuais negros é importante, mas ainda são restritos o acesso e a permanência para um determinado público. A inexistência de extensão universitária para promover a devolução também faz parte de um processo de reparação. Esse rol de intelectuais negros citados contribui sim, para o compromisso firmado em Durban na África do Sul, mas ainda precisamos ter mais mulheres negras nos espaços de decisão política e econômica. Convocamos a possibilidade para mais negros e negras, indígenas e africanos nascidos em África participando de decisões nas esferas de poder, precisamos mudar a literatura ensinada nas escolas e universidades,

para que a sociedade conheça as literaturas e narrativas originárias e verdadeiras. Africanas, indígenas. Reconhecendo literaturas africanas nas referências e matrizes da nossa língua, diminuiremos a amplitude de diferenças. Mudar o processo unilateral da educação é de suma importância e seria muito urgente e significativo.

Para termos outros referenciais teóricos e saber citá-los, por exemplo, no contexto Pan-africanista. Ainda refletindo a despeito dos processos de educação de qualidade quero discorrer sobre a importância da troca cultural da Arte nesses caminhos percorridos por muitos sujeitos que lançam das suas trajetórias sócio-históricas, seus saberes, suas culturas, eles acabam no percurso acadêmico, perdendo estas referências, em algum momento, pela cobrança de outros parâmetros referenciais. Um dia meu filho e eu estávamos na Serra do Cipó, ele foi brincar com uma criança e como estavam brincando por perto eu ouvi a criança dizer que ali ele iria falar a língua dele, mas quando voltasse para sua aldeia, ele iria falar a língua da aldeia, porque ele era indígena. Corri o olhar imediatamente e percebi que ele era de uma comunidade bem próxima das redondezas, Carmésia, Minas Gerais, município da Serra do Cipó/MG.

Por ser o único lugar da região que eu sabia que ainda possuía aldeias indígenas com suas tradições históricas. Isso me fez refletir o quão importante, mesmo num processo de brincar, a resistência da sua cultura deve prevalecer mesmo nos lugares urbanos, ali meu filho também aprendeu os saberes dele, a troca cultural acontece, quando reconhecemos e temos a oportunidade de representar nossas vivências.

Assim, nós quando sabemos a importância de levar nossos saberes artísticos e culturais para o cerne da educação e do conhecimento, estaremos geralmente contribuindo para a perpetuação da nossa identidade, escrevendo nossas narrativas enquanto sujeitos acadêmicos, mas antes sujeitos da própria história. É muito importante saber o que precisamos deixar para nossa posteridade, nossas escritas falam muito das nossas trajetórias, você pode ser o que você lê ou escreve.

Então, narrar é muito mais do que contar histórias, pode ser protagonizar o nosso futuro, com nosso saber, existência e escrita. Então seremos nós, sujeitos, nossas narrativas e protagonistas do nosso saber perpetuado em nossas vivências. Acredito que se podemos falar de nossa cultura, também podemos deixar saber de um passado genuíno. Possibilitando assim uma construção coletiva com os nossos ancestrais.

Resistindo e florescendo nos espaços de branquitude: reflexões de uma discente negra na UNEB

Todo o processo de escravidão implantado no Brasil no século XVI pela Coroa Portuguesa, trouxe uma série de problemáticas ainda presentes atualmente. O corpo negro deixou de ser “escravizado” em 13 de maio de 1888, mas sua imagem permaneceu entrelaçada ao jugo da escravidão, hiper sexualização, desumanização, imoralidade e violência por muitos séculos subsequentes a abolição da escravatura.

Buscando humanizar o olhar da sociedade para os corpos negros, a imprensa negra vai denunciar o racismo presente na sociedade brasileira. De acordo com Ângela Pereira Oliveira “a imprensa negra atuou como um espaço de resistência no pós-abolição, por fazer frente a estigmas e estereótipos negativos construídos em relação à população de cor escura e auxiliar na formação de uma nova percepção dos próprios indivíduos. Ao se deparar com o racismo da sociedade, os integrantes desta imprensa buscaram meios de se unir para enfrentá-lo.” (OLIVEIRA, 2017, p.2)

Autoras negras e autores negros vão se debruçar nos estudos étnico-raciais e político-sociais na contemporaneidade, pensando o lugar do corpo negro na sociedade como um todo. Temos como referência e potência pensadores como Lélia Gonzalez (2020), bell Hooks (2019), Djamila Ribeiro (2019), Ângela Davis (2016), Silvio Almeida (2018), Chimamanda Ngozi Adichie (2015), Livia Sant’Anna Vaz (2022) dentro tantos outros. Não precisamos de um homem branco eurocentrado difundindo histórias de dor, miséria, sofrimento e escravidão, temos voz para falamos de nossa própria história, orgulhando-se da luta do nosso povo, vivendo com verdade nossa ancestralidade e reverberando potencialidade.

A criação do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 60 e do seu jornal, bem como da Escola de Políticas e Ações Afirmativas (EPAA), vão contribuir ativamente na resistência defendendo o acesso da comunidade negra em espaços de poder e branquitude; apoiando o “empretecimento” da academia e difundido o conhecimento produzido e elaborado por pesquisadoras e/ou estudiosas negras e pesquisadores e/ou estudiosos negros.

A academia é um espaço de poder construído e mantido por uma supremacia branca, não foi pensada para acolher a “negritude” e a situação social do estudante negro e negra, que precisa trabalhar para sustentar a família ou se manter sem ajuda financeira do núcleo familiar. A maioria dos cursos de graduação oferecem uma grade diurna que não pensar nas demandas do estudante trabalhador, levando esse indivíduo a demorar muito mais que quatro anos para terminar uma graduação, pois depende do mundo do trabalho para se manter.

O acesso às universidades públicas por estudantes negros oriundos de escolas públicas também é outra questão muito problemática, para ter acesso ao ensino superior gratuito no Brasil, o estudante deve fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que irá avaliar as

quatro áreas do conhecimento adquiridos durante sua passagem na educação básica, serão cobrados os conhecimentos nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A grande problemática deste processo seletivo é pautar o conhecimento de uma nação mundialmente conhecida por seu péssimo sistema básico de educação, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico o Brasil ocupa um dos piores lugares no ranking mundial de qualidade educacional.

Isso é só mais uma forma da branquitude através do “racismo estrutural”, se manter hegemônica nos espaços de poder, sobretudo no âmbito acadêmico. De acordo com Maria Emília Landaeta Silva “historicamente, a população branca tem sido privilegiada em detrimento da população negra e as consequências geradas pelas relações de poder, implicam no deterioro da qualidade e das possibilidades de vida da população negra” (Silva, 2021, p.1).

Kabengele Munanga em seu texto “Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?”, publicado pela ABPN, convida-nos a pensarmos:

Quando os negros, através de suas entidades sociais, falam de sua identidade que deve passar pela negritude, a elite através de seus intelectuais orgânicos os critica dizendo que eles querem dividir o Brasil, pois “nossa” identidade é única e mestiça (ver a respeito o livro *Divisões Perigosas*). Essa crítica tem a ver com o fato de não existir um discurso político sobre a identidade branca apesar de esta existir tacitamente, pois todos têm consciência das vantagens que a branquitude lhe oferece nesta sociedade! (Munanga, 2012, p.13).

Somos prejudicados desde o princípio, em diversas esferas sociais e políticas. Para uma mulher negra, pobre, periférica e oriunda de escola pública na Bahia ingressar na universidade é preciso estudar muito mais, em contrapartida um homem branco, classe média alta, oriundo de escola particular e que nunca precisou trabalhar para garantir o sustento da família tem o seu acesso ao ensino superior gratuito assegurado por uma gama de privilégios já citados acima. A branquitude tenta de todas as formas se manter no poder, tem medo de nossa potência e intelecto.

As ações afirmativas vão ser elaboradas e criadas como uma política pública de reparação, após muita luta da comunidade negra, a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (2001) e a Frente Negra Brasileira (1931) foram marcos que lutaram ativamente pela implementação de Lei como nº 12.711/12, nº 10.639/03, nº 11.645/08 e nº 12.990/14. Diferentemente do que foi difundido pela “branquitude” as ações afirmativas não foram dadas de “mão beijada”, elas são frutos de séculos de luta e resistência.

A Universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade a implementar cotas raciais nos cursos de graduação em 2001 e 2002, de acordo com a Profa. Maria Nilza da Silva. A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) conhecida por seus diversos campus espalhados

por todo o estado nordestino, foi a pioneira a implantar cotas raciais e outras ações afirmativas para cursos de graduação e pós-graduação em 2003.

A UNEB percebeu a necessidade e a importância das ações afirmativas para permanências de seus docentes nordestinos, implementou diversos programas com auxílio financeiro visando diminuir as carências socioeconômicas, bem como oferecer vivências culturais e de formação para os estudantes negros e negras desde 2003.

Atualmente a UNEB oferece as seguintes ações Afirmativas: Auxílio Permanência, auxílio moradia, auxílio financeiro, auxílio viagem, auxílio conectividade, Projetos de ensino com bolsa (PIBID e Residência Pedagógica), Iniciação científica, Mais Futuro, Monitoria de Ensino. Além disso, também oferece assistência estudantil com serviços médicos, serviços odontológicos, serviço psicológico e em breve o restaurante universitário (RU).

Fazendo uma breve análise da minha trajetória como mulher, negra, periférica, cotista e mãe, oriunda de escola pública e Licenciada em História pela Universidade Estadual da Bahia. A Universidade ainda não está “empretecida” e são poucos os professores universitários negros ministrando aulas nos cursos de graduação. No entanto, estamos presentes, resistindo e lutando por ações afirmativas para contribuir ativamente nas melhorias das universidades como um todo. Tive o privilégio de participar de quase todas as ações afirmativas citadas anteriormente e não consigo mensurar a importância das ações afirmativas na minha vida e de tantos outros discentes negros e negras. Através delas conseguimos vivenciar todas as infinitas possibilidades oferecidas pela Universidade Pública, construindo ainda na formação um currículo potente e qualificado.

Memórias de negras, anônimas e heroínas de nossa história

Nesta trajetória de vida, *escrivência*, nos preceitos de Conceição Evaristo, e palavra falada, é uma das narrativas sobre mulheres negras, com o a maioria são chamadas de “Maria”, mas a proposta de estudo que dedico para essa pesquisa, será sobre a minha Maria, ou seja, minha mãe.

Tal mulher merece que sua narrativa seja contada várias vezes e não teremos escrita suficiente para concluí-la. Mas afinal de contas, quem é esta “Maria”? Mulher negra, analfabeta, batalhadora, e reconhecida apenas pelas pessoas que a conheciam, mas uma, Afro Paranaense que vocês perderam de conhecê-la, pela sua astúcia, liberdade de expressão e honestidade, que infelizmente nos deixou no ano de 2010, vítima de uma depressão profunda, desde que perdeu um filho assassinado, apenas com trinta e sete anos, pois lutou por dez anos com a perda do filho e depositando todas as suas forças, mas não resistiu a tamanha dor e infelizmente também acabou falecendo dentro da minha própria casa, em território paranaense e com o mesmo discurso de sempre. “O que, tanto você estuda menina”! Já não terminou “a tal” da faculdade que queria tanto? Por isso eu digo:

A minha “Maria”, vivida, sofrida, mas será reconhecida nessa invisibilidade da presença negra feminina paranaense como: **Sujeito, corpo e memória de negras, heroínas e anônimas de nossa história.** Nesta perspectiva, temos como representatividade:

Figura 1: Carolina Maria De Jesus



Fonte: www.acordacultura.org.br/ DVD Livro: “Memórias do” Distrito de Diamantino” /1868 Heróis de Todo Mundo

Figura 2: Francisca da Silva de Oliveira



Fonte: A história de Chica da Silva 1732 / 1796

Figura 3: Maria Francisca Mathias



Fonte: MATHIAS (2023)

A tradição oral está presente nos espaços de interação da população negra de modo a reavivar o espírito, alimentar a identidade e fortalecer o pertencimento. Por tais motivos, as narrativas tendem a trabalhar o contato entre as gerações, considerando que o passado pode efetivamente explicar o presente e contribuir para reflexões sobre o futuro. Conforme Antônio Neves “o negro é negro quando acredita que todos são iguais, quando não impõe suas verdades, mas simplesmente as revela com o intuito de contribuir para humanizar indisciplinadamente todas as raças... Virtudes do Negro”, conforme o Caderno Pedagógico Afro Paraense (2016).

Nesse contexto, a alma da narrativa é contar a história “de Maria”, em especial minha mãe “Maria Francisco Mathias” que é uma história a caminho de nós mesmos/as, quase em retirada, às vezes velados/as. Que não posso esquecer este “mundo de memória”. O mundo da minha mãe “Maria”.

Nós brasileiros aprendemos desde cedo com todo o ocidente a supervalorizar as coisas masculinas. A dimensão masculina do Viver. Na realidade, o ocidente tem uma larga tradição nessa valorização à dimensão masculina da existência. Para esse povo europeu o mundo é do masculino – é macho. É como diz CAPRA, o masculino caracteriza-se por ser racional, linear, concentrado e analítico. E como pontua BOFF, 1999... “pelo feminino o ser humano se abre ao cuidado, se sensibiliza pela profundidade misteriosa da vida e recupera sua capacidade de maravilhamento”.

Podemos assim dizer que o “olhar africano e afro-brasileiro”, sobretudo as Comunidades Religiosas de Matriz Africana, conseguiram zelar “por essa dimensão feminina de ver as coisas no mundo” pois desde os Quilombos dos Palmares, as mulheres negras chefiavam quilombos e articulavam revoltas.

E como aponta a professora Arany Santana (2004) “Nós negros/as temos uma referência forte acerca do papel da mulher, desde os mais remotos tempos de África milenar, quando na maioria das sociedades tradicionais a mulher era o centro de tudo”, caderno pedagógico afroparaense (2016, página). E essa sinergia/energia, vem de longe, vem da presença forte dos nossos ancestrais, sobretudo da presença “dos Orixás Iansã, Oxum e Yemanjá”.

O cuidado e o respeito para com nossos mais velhos/as, os mais idosos/as, os mais sábios, sempre foi uma constante na formação e vida do povo africano e de várias comunidades afro-brasileiras que conseguiram, mesmo lá nos Quilombos, continuar a Zelar pelos Orixás e Entidades e a conservar uma cultura hoje tão esquecida pela “sociedade do espetáculo,” que é respeito, zelo, carinho e cuidado com os mais idosos/as. Nessa dimensão, nossos pares almejam por melhorias na educação brasileira, que as ações afirmativas, estejam ganhando forças para além de uma inclusão diferencial, ou seja, medidas estas que sejam tomadas e direcionadas a grupos discriminados, vitimizados por processo de exclusão social, mesmo no passado e presente.

Através das ações inclusivas que se pretende superar a desigualdade e segregação de nossos corpos ou seja, nossos pares. Nesta perspectiva, isso pode ser percebido, por exemplo, pela promulgação da Lei 10.639/03, que altera a Lei no 9.394/ANO, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, pelo Estatuto da Igualdade Racial, pela Lei das Cotas Raciais que são ações afirmativas.

Como proposta de atividades em Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), no espaço da escola pública é sugerida algumas temáticas possíveis de serem desenvolvidas no contexto da educação básica do ensino fundamental que contemplam as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Caderno **de Texto 1**. A cor da cultura

Proposta de atividade 1: acolhimento dos alunos/as articulando os valores civilizatórios, assim colocando-os/as todos/as em circularidade para resgate de sua memória. Apresentação individual de todos/as, estudantes e professores. O grupo distribuído em círculo. Cada participante vai ao centro do círculo e se apresenta ao grupo (NOME/IDADE/O QUE GOSTA DE FAZER).

Após se apresentar, cada pessoa irá convidar o próximo/próxima até ACOLHIDA.

A dupla de professores/as será dividida: um/a sai da sala; a outra/o encaminhará parte da dinâmica, será construído um/a personagem idealizado/a, um “tipo ideal” com base nos fenótipos do/a professor/a, esta receberá os estereótipos que o grupo geral concluir que lhe são atribuídos nos espaços sociais que frequenta.

Pergunta motivadora: De que maneira aquela pessoa é vista? Será que já passou por alguma discriminação? Dinâmica já realizada em sala de aula com os alunos/as desta pesquisadora que vos fala. Grupo participativo desde o início, embora muitos demonstrassem acanhamento a cada escolha feita por seus colegas para a próxima apresentação. A dinâmica fez quebrar o “gelo”. Os meninos estavam mais desenvoltos. Os mais tímidos, observavam cada resposta. **“Qual o motivo de ainda existir o Racismo e Injúria Racial”? Perguntou a professora.**

“O que fazer para resolver?” “O que vocês fazem quando passam por alguma situação?”, responderam **“eu bato, vou pra cima”, disseram alguns.**”

A maior parte do grupo diz já ter passado por alguma situação de discriminação. Muitas disseram que “na escola acontece muito”, nas “brincadeiras com os amigos/as” “nas brigas”.

Perguntamos: “O que se faz após alguma situação de discriminação”. Muitos responderam **“nada, fico calado” “fico triste” “passa e esquece”.**

O objetivo da primeira atividade é sistematizar com exemplos do cotidiano escolar, e além dele, a maneira que as pessoas negras são identificadas. Principalmente as meninas negras, devido às características de seus cabelos.

Proposta de atividade 2: A partir dos estigmas surgidos, serão trabalhados os conceitos: discriminação racial, preconceito, gênero, injúria racial, bullying e estereótipos, principalmente da mulher negra em questão. Exibição do clipe/vídeo/letra Negro Drama “Racionais” para debate.

Estes saberes têm como objetivo ilustrar a partir de uma linguagem da NARRATIVA, ORALIDADE e IDENTIDADE, pois na visão de nossos/as alunos/as sua realidade é próxima deste universo social, o Rap, aproximando conceitos e vivências. **Grande parte cantou junto, já conheciam. O clipe foi exibido. Atenção plena do grupo.** Um dos alunos narrou que tem problema com apelidos, por usar o cabelo crespo grande tipo Black.

A professora construiu uma reflexão acerca da música e da dinâmica do personagem. (Proposta de atividade já aplicada com os alunos/as, a partir de suas narrativas).

PROTÓTIPO: Deverão ser formados cinco grupos. Cada grupo receberá uma folha de papel e a indicação de uma parte do corpo (cabeça/tronco/membros superiores/membros inferiores). Cada grupo discutirá onde e de que forma, ou formas, o racismo machuca/ofende. Além de proporem maneiras de superação que todo o grupo seja apresentado/a uns aos outros/as.

Cada aluno/a deverá colocar na tarjeta duas palavras (onde o racismo machuca/ como superar). O lugar mais identificado onde dói o racismo, na cabeça. Muitos apelidos aos crespos foi escrito, “bombril” “vassoura de bruxa” “preto fedido” e outras partes do corpo e personagens “saci Pererê” “tição”.

Para a superação, a palavra que mais surgiu foi “conversar”. Todavia nas falas surgiram “resolvo batendo”, em especial os meninos.

Após as aplicações das atividades percebemos que em busca de uma cidadania plena, que o fazer pedagógico carece de uma nova orientação que permita aos alunos/as de todas as raças, etnias, gêneros e grupos sociais usufruir das mesmas oportunidades, em igualdade de condições, visando à cidadania plena. Nesse sentido, esperamos que os professores passem a elaborar essas propostas de trabalho em sala de aula, respeitando a ancestralidade de nossos pares, corpos e características fenotípicas.

A experiência de contar ou ouvir a história é singular e, ao mesmo tempo, plural, embora possa parecer contraditório, esse é mais um dos encantamentos que as narrativas nos proporcionam, a construção do indivíduo, enquanto se preserva o grupo. A valorização dos que saem e a afirmação da importância dos que aprendem. É o tempo servindo como argamassa entre gerações.

Enquanto ouvimos e/ou contamos histórias, fazemos histórias, incorporamos modelos e constituímos identidades. A gestualidade, a modulação da voz, os movimentos suaves e bruscos, os cheiros, a penumbra, constituem o contexto formador de memória e possibilidades interpretativas que a narrativa oferece, através do contador, para seus ouvintes. E por isso “Eu digo” sou fruto de Maria Francisco Mathias, Mulher Negra, Paranaense, Boia-fria, e que mal escrevia, hoje a Oralidade da narrativa é dela! Minha Mãe “MARIA”.

Considerações finais

As ações afirmativas desempenham um papel fundamental para nós na promoção da equidade e na garantia do protagonismo da população negra nas mais diversas esferas da sociedade. Durante décadas, a exclusão e a discriminação racial foram persistentes, deixando marcas profundas na estrutura social e limitando as oportunidades de crescimento para os indivíduos negros.

A existência de imposições e barreiras sistemáticas tem perpetuado a marginalização e a negação de direitos básicos para essa população. No entanto, as ações afirmativas surgem como ferramentas necessárias e justas para reverter essa realidade, buscando construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Ao implementarmos políticas de cotas raciais em universidades públicas, por exemplo, as ações afirmativas visam romper com a histórica exclusão do acesso ao ensino superior por parte dos negros. Essas medidas buscam equilibrar a balança, valorizando os conhecimentos, trajetórias e perspectivas trazidos pela ancestralidade negra, contribuindo para a diversificação do ambiente acadêmico e para a construção de uma educação mais plural e representativa.

Além disso, as ações afirmativas também têm impacto no âmbito econômico, estimulando a participação e o empoderamento da população negra no mercado de trabalho. Programas de incentivo à contratação e a promoção da igualdade de oportunidades auxiliam na criação de um ambiente profissional mais diversificado e equitativo, impulsionando o desenvolvimento da comunidade negra e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

É importante ressaltarmos que as ações afirmativas não se restringem apenas a cotas raciais, mas também englobam políticas de valorização da cultura negra, de combate ao racismo estrutural e de promoção da igualdade de direitos e oportunidades para todos. Essas medidas são essenciais

para desconstruir estereótipos, preconceitos e padrões de exclusão arraigados na sociedade, promovendo uma transformação profunda rumo a uma sociedade mais inclusiva e igualitária para todos.

Dessa forma, torna-se imperativo reconhecer a importância das ações afirmativas e apoiá-las como instrumentos efetivos na luta pela justiça social e pela valorização da população negra. Somente por meio dessas medidas é possível promover a equidade, garantir o pleno exercício da cidadania e possibilitar que todos tenham oportunidades justas de desenvolvimento e realização pessoal.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Ed. Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>> Acesso em 22/07/2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 março de 2008, p. 1.

CADERNO TEMÁTICO: **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**, Mec/Secadi, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HENRIQUES, R.; SILVA, T. A. de L. NASCIMENTO CAMILO, F. CONSTRUINDO PONTES ENTRE JUVENTUDE NEGRA E CIÊNCIA PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO: (Entrevista com Ricardo Henriques). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 15, n. Edição Especial, p. 245–262, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1491>. Acesso em: 22 jul. 2023.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2a edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –1999. 204p.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

OLIVEIRA, Ângela Pereira. **A imprensa negra do Rio Grande do Sul e alguns de seus homens**. Revista Espacialidades, v. 12, n. 01, p. 01-25, 2017.

PEPETELA. **A geração da utopia**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **O pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, María Emilia Landaeta. **A branquitude nas universidades e suas nuances na sociedade brasileira atual**. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 2, n. 4, p. 527-548, 2021.

VAZ, Livia Sant’Anna. **Cotas Raciais**. São Paulo: Jandaíra. 2022.

COTAS COMO DIREITO HUMANO E A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NO BRASIL

Izete Santos do Nascimento

Resumo: O presente texto se insere no amplo debate acerca das cotas raciais no Brasil, instituídas pela necessidade de acesso e garantia da população negra e outros grupos vulneráveis às políticas públicas de Estado, bem como aos direitos fundamentais necessários à sua subsistência. As cotas então, ao serem discutidas no Brasil sob a perspectiva dos direitos humanos, são apontadas pelo direito constitucional brasileiro como uma das formas de reparação dos danos sofridos pela população negra ao longo da história da humanidade, apontadas na Constituição Federativa de 1988, que garantem, a todos os brasileiros, o direito de gozar de todas as prerrogativas individuais e coletivas garantidas em lei, sem distinção de qualquer natureza, as quais devem garantir a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade.

Palavras-chave: Cotas; Direitos humanos e fundamentais; Ações Afirmativas; Educação; Equidade Racial.

Introdução

Compreender o sistema de cotas como direito humano fundamental é reconhecer as ações afirmativas como resultado da luta pela adoção de políticas públicas de igualdade racial no Brasil, iniciada antes da abolição, por meio da insurgência de negros e negras contra os processos nefastos de escravização impostos pelos europeus contra as populações africanas na diáspora forçada para as Américas. O que resultou na formação do nosso país, a partir das contribuições dos povos indígenas que aqui habitavam, bem como com as bagagens culturais, na perspectiva, religiosa, nas artes, na música, nas ciências, na política, na culinária, na agricultura e em muitos outros aspectos, trazidas pelos africanos.

No Brasil, último país a abolir, ainda que em tese a escravização, que perdurou por quase 400 anos, o que se viu no pós-abolição, foi uma população empobrecida, sem empregabilidade e renda mínima, sem acesso aos serviços de saúde, educação, moradia ou qualquer tipo de direitos sociais ou reparação pelos danos causados pelos arroubos dominadores dos europeus, que, ao implantar o sistema escravagista, fundado na ideologia hierarquizante e discriminatória, mediante a cor da pele, reduziu as pessoas negras a uma escala negativa em relação às brancas, cujo biotipo

caucasiano lhes conferia poder sobre o biotipo negro, considerado negativo e sem dotação de inteligência ou contribuição para a construção da humanidade.

Nesse sentido, as desigualdades sociais se tornaram parte constitutiva da história de construção do Brasil, em cujo Estado produz, reproduz e reforça as assimetrias sociais, forjadas no preconceito e na discriminação racial que atinge, em grande medida, as pessoas em condição econômica desfavoráveis economicamente falando, ou seja, as negras.

Considerando o contexto brasileiro, aponta a professora Kênia Gonçalves Costa (2023, p. 4), doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), o marco mais significativo entre as identidades que compõem o nosso país é a desigualdade, “haja vista como é a relação com os povos originários e o fruto da diáspora africana, reforçando as ações colonizadoras e do sistema centro periferia” (Costa, 2023, p. 4). No entendimento das pessoas brancas, e por isso mesmo consideradas de origem eurocêntrica, vivemos em um país harmonioso e livre de discrepância com base no “sistema-mundo”, instituído por eles e por isso mesmo, se sentem à vontade para usufruir, em detrimento de outros indivíduos, das benesses que a sua pele mais clara lhe confere.

As cotas então, ao serem discutidas no Brasil sob a perspectiva dos direitos humanos, são apontadas pelo direito constitucional brasileiro como uma das formas de reparação dos danos sofridos pela população negra ao longo da história da humanidade, apontadas na Constituição Federativa de 1988, que garantem, a todos os brasileiros, o direito de gozar de todas as prerrogativas individuais e coletivas garantidas em lei, sem distinção de qualquer natureza, as quais devem garantir a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade. Assim, homens, mulheres e outrem, são sujeitos de direitos.

Desta maneira, o presente texto, que se insere no amplo debate da necessidade de manutenção, ampliação, acompanhamento e garantia das cotas como direito humano na educação superior no Brasil, procura reforçar a luta antirracista como forma de manter, na agenda pública, bem como na gestão governamental, a consolidação efetiva das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, sob pena de perpetuação da cor como “atributo de promoção da desigualdade” (Silva; Luiz; Jaccound & Silva, 2009, p. 19).

O desenvolvimento do texto é feito com base em autoras e autores como: Norberto Bobbio (1992), Hélio de Souza Santos (2001), Cidinha Silva (2003), Mariléia dos Santos Cruz (2005), Flávia Piovesan (2005), Medeiros (2005), Domingues (2007), Luciana Jaccound (2008, 2009), Tatiana Dias Silva (2013) Lúcia Helena Cavazin Zabotto Pulino (2016), Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2020), José Geraldo de Sousa Junior (2016), Jessé Souza (2021), Maria Aparecida da Silva Bento (2022), Mário Theodoro (2022), entre outros, bem como as reflexões feitas pela autora com base nas experiências em pesquisas nas temáticas abordadas.

1. As marcas do racismo e a negação do humano

A atividade humana está presente em todo o percurso de vida dos indivíduos, do nascimento até a morte. Nesse ínterim, a construção da identidade do sujeito ocorre em uma dinâmica de interações entre o outro e o eu, permeado pela relação sujeito-cultura. Trata-se de um processo complexo, não linear, que está em constante mudança. Ao longo da vida “as pessoas circulam em contextos familiares, sociais e profissionais diversos e, nesse movimento, constroem uma complexa história de experiências e conhecimentos” (Santana; Lopes de Oliveira, 2016, p. 16).

O contexto nos quais os indivíduos se desenvolvem só tem sentido a partir do ambiente na qual esses sujeitos vivem. É, pois, nele que estão presentes os fatores culturais, simbólicos e subjetivos que lhe conferem participação ativa enquanto se desenvolvem, ou seja, sujeito e contexto modificam e são modificados pelas interações humanas que estabelecem no tempo e no espaço. Assim sendo, nada está previamente determinado, seja na perspectiva linear ou mesmo causal, ao contrário, a partir da dimensão pessoal (familiar) e social (que perpassa a escola, responsável pela concepção da socialização formal). Inclui-se nesse exercício, as aprendizagens concernentes aos saberes da humanidade, na visão científica, artística, moral, apresentando-lhes as crenças e valores das diferentes culturas.

Um dos textos mais sensíveis e marcantes acerca do “Tornar-se humano e os direitos humanos” que já li, foi escrito pela professora da Universidade de Brasília, Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, psicóloga, que tem, na sua trajetória, se dedicado a escrever sobre infância, desenvolvimento social, educação, entre outros assuntos. No referido texto, Pulino (2016, p. 131) afirma que:

Os diferentes momentos históricos são marcados não só por formas diversas de o ser humano resolver o problema da subsistência e, em decorrência, pois distintas maneiras de organizar a sociedade, mas por diferentes maneiras de olhar o mundo, de nomeá-lo, de compreendê-lo, de fazer escolhas de lidar com o poder, julgar as ações suas e de seus semelhantes. Essas diferentes formas de estar no mundo, de ver o mundo, ou de tornar-se e de construir material e simbolicamente o mundo são a marca do humano, que fazem do mundo algo não natural, sempre igual e determinado, mas que o tornam o mundo-do-humano-e-para-o-humano, e que tornam o ser humano um ser que se constrói ao construir o mundo, na relação com seus semelhantes. E essas diversas formas de o ser humano significar o mundo - por sua ação concreta, pela linguagem, pelas formas de organização - constitui seus saberes prático-teóricos, a ciência, a técnica, a filosofia e as formas ética, política e estética de ver a vida e de viver. O mundo humano é, assim, o tornar-se, o mundo em processo de construção.

O pensamento colonialista europeu promoveu, entretanto, justamente o apagamento das dimensões do humano em termos históricos, culturais, simbólicos, políticos, econômicos e sociais do

povo negro africano, construindo um projeto de humano inferior à crença caucasiana branca, aliando, tolhendo e inviabilizando as contribuições africanas no mundo, por meio da dominação escravagista, que, nesse fazer colonizador, buscou a anulação do indivíduo negro,

Uma dominação que não é apenas territorial, mas que busca também anular o indivíduo no que tange às suas raízes culturais, a sua dimensão simbólica e, no limite, a sua própria existência na condição de negro, africano. Os europeus na África inventaram o negro. Ele só existe aos olhos do branco, e essa negritude imputada, essa estigmatização imposta pelo dominador acompanhada, por um pacote de valores que levam a perda da subjetividade do indivíduo e, no limite, à sua desumanização (Theodoro, 2022, p. 76-77).

Nesse contexto, o regime escravocrata desaguado no Brasil, ao receber mais de 4 milhões de africanos, contribuiu para a produção da exploração do trabalho, a violência física e sexual, invasão de terras, apartamento familiar forçado, criando, desde cedo, “diferenças e hierarquias nas narrativas sobre negros e brancos”, observa Maria Aparecida da Silva Bento (2022, p. 9), negra, conhecida como Cida Bento, doutora em Psicologia, eleita em 2015 como uma das 50 pessoas mais influentes do mundo no campo da diversidade.

Nessa linha, o racismo provocado pela hierarquização das raças operou, ativamente, para estabelecer e expandir, conforme Grosfoguel (2020, p. 55) observa:

as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo do talento humano).

Ademais, o professor Hélio de Souza Santos (2001, p. 4), negro, doutor em Administração pela Universidade de São Paulo, pesquisador, entre outros temas, ações afirmativas e políticas públicas, escreve que, a escravidão tornou possível o Brasil, o qual foi construído mediante o “suor e sobretudo o sangue do negro”, legitimado pela igreja, comercializando “o corpo e a vida dos negros”. Além dos 4 milhões trazidos de África, outros nasceram na travessia nos navios negreiros, sem contar os que morreram pelo caminho na travessia do Atlântico.

A discussão da raça no Brasil, por outro lado, foi encampada e conduzida pelo Movimento Negro, compreendido como instrumento de mobilização política potente, que passa a produzir conteúdo por meio do qual, “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora”, pondera Nilma Lino Gomes (2012, p. 5). Esse movimento foi o responsável também por trazer à tona a verdadeira história do Brasil, e, a partir disso, construir “novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”.

Assim, aponta a professora Nilma Lino Gomes (2012), a interpretação da raça deixa de ser vista como empecilho para a inclusão de todos no debate democrático, e passa a ser utilizada como ‘trunfo’, a partir do reconhecimento positivo das diferenças humanas, exigindo tratamento igualitário para os negros e negras, como sujeitos de direitos. Raça então, passa a ser um termo de politização social, no qual as ideias distorcidas de raça, nos âmbitos de poder, não têm conotação negativa, em cuja história, a cultura, as práticas e crenças, conhecimentos e legado africanos, são retirados da condição de inferioridade “pregada pelo racismo” (p. 5) e coloca em óbice, o mito da democracia racial, tão disseminado no Brasil até os dias de hoje.

O Movimento Negro teve participação preponderante na luta por direitos sociais no Brasil, notadamente no final da década de 60, corroborado posteriormente, pela Constituição Federativa de 1988, através de movimentos artísticos, literários, das entidades religiosas, assistenciais, recreativas, culturais, acadêmicas, jornalísticas, políticas, entre outras, (Gomes, 2017; Silva, 2013; Jaccound, 2008).

2. Direitos para os humanos

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, é reconhecida por muitos como sendo historicamente a primeira declaração estabelecida em favor da humanidade. Porém, observa Ferreira Filho (2010, p. 14), a Declaração dos Direitos de 1776, publicada na Virgínia, “antes mesmo da independência das treze colônias inglesas da América do Norte”. Depois desse documento e antes da Declaração de 1789, outras foram estabelecidas em 1777, 1781 e em 1787, por Estados independentes, os quais influenciaram o advento da Declaração Francesa.

De acordo com a Teoria Geral dos Direitos Humanos, pode-se defini-los como um conjunto ou agrupamento de direitos que conferem a dignidade humana e são preconizados a partir de tratados e documentos internacionais. Sem eles não há dignidade humana. Já os direitos fundamentais, são materializados segundo a ordem jurídica de cada Estado. A dignidade humana, por sua vez, abrange o direito à vida, à liberdade, igualdade, à saúde, à educação, ao acesso à cultura, proteção ao ambiente e são parte integrante do estado democrático de Direito. Os direitos humanos estão agrupados da seguinte forma: Direitos civis, Direitos políticos, Direitos sociais, Direitos econômicos, Direitos culturais e Direitos difusos.

Além disso, temos as garantias fundamentais, que se dividem em: garantias constitucionais - os quais devem garantir a proteção da ordem constitucional em caso de risco à supremacia e à normalidade constitucional; as garantias institucionais - que constituem as imunidades e liberdades

no âmbito das instituições de Estado, por fim; as garantias de direitos subjetivos - os quais funcionam como instrumentos de efetivação dos direitos da pessoa, protegendo-as de interpretações arbitrárias.

Os direitos humanos possuem também características inerentes a eles, quais sejam: historicidade - pois são fruto de um processo histórico, como resultado de lutas, batalhas contra as violações da dignidade humana e não podem retroceder ou prescindir; universalidade - destinam-se a todas as pessoas, sem distinção ou discriminação e cuja abrangência abarca todos os territórios do planeta, ou pelo menos deveria ser assim, ainda que confrontado com questões culturais e religiosas; relatividade - embora possam sofrer limitações, não são absolutos; irrenunciabilidade - nenhum ser humano pode abrir mão dos direitos humanos ou da dignidade humana, nessa direção, todo ser humano é merecedor de respeito ou seja, tem o direito de ter direito; inalienabilidade - não são objeto de comércio, não podem ser alienados; imprescritibilidade - não se esgotam em si mesmos ou com a passagem do tempo; unidade, indivisibilidade e interdependência - devem ser compreendidos em conjunto, a concretização de um depende da materialidade do outro.

Com relação à evolução histórica dos direitos humanos, aponta-se 3 gerações, que podem ser assim identificadas, mediante as suas peculiaridades: 1.^a Geração - direitos da Liberdade: direitos civis e políticos; 2.^a Geração - direitos da igualdade: direitos sociais econômicos e culturais; 3.^a Geração - direitos da fraternidade: direitos difusos, dos povos, da humanidade (consumidor, ambiente, desenvolvimento). Embora haja quem faça a ampliação dessas dimensões, considerando gerações superiores a essas, vamos nos ater somente a elas nesse texto.

Corroborando os processos e trajetórias dos direitos humanos, doravante à Declaração dos Direitos do homem e do Cidadão de 1789, bem como da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, esta segunda, que, além de reconhecer a dignidade inerente a todos os seres humanos, iguais, inalienáveis, declara as prerrogativas do nascer livre, dotados de razão, dignidade e respeito, que lhe sejam favoráveis, e por isso mesmo, devem ser protegidos de toda e qualquer forma de distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem e nacionalidade, classe social, nascimento ou condição e devem, sobretudo, entre outras coisas, ser reconhecidos como pessoa perante a lei, viu, a população negra, durante séculos ser submetida a todo tipo de degradação humana, justamente para terem o seu direito humano à vida e à dignidade, efetivados.

Sob esse ponto de vista, foi e é necessário, constantemente, considerar, segundo o professor José Geraldo de Souza Junior (2016):

que o debate conceitual dos Direitos Humanos encontra, como fundamento teórico, um caminho orientado pela ação humana organizada em processo de libertação. Assim, os

direitos humanos voltam ao domínio do agir humano, de modo que possam ser construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados efetivados e violados na dialética da história. (Souza Junior, 2016, p. 36)

Se no decurso do fazer histórico da condição humana foi negado às populações do continente africano o direito à liberdade e a propagação durante séculos da sua condição escravagista, pode-se observar que os direitos considerados inerentes ao humano ou imanente a condução humana “de modo contrário, realiza-se em um plano social condicionado ao ambiente político e cultural no qual os homens e as mulheres estão inseridos” (Souza Júnior, 2016, p. 36). O que ocorreu e ainda ocorre, são arroubos estruturais de violação dos direitos humanos das pessoas de origem africana. A história social no Brasil, por meios das estatísticas oficiais que os direitos humanos e fundamentais no Brasil têm sido ofertados aos brasileiros, principalmente os negros, indígenas e população LGBTQIAP+, fragmentados, motivos pelos quais a dignidade humana encontra-se em constante risco.

3. Da promoção da igualdade racial às Ações Afirmativas no Brasil

O tecido social brasileiro carrega, desde a sua constituição, o resultado do sistema escravagista imposto às populações negras, trazidas do continente africano, por ocasião da diáspora negra forçada perpetrada pelos europeus colonizadores, acerca do que vimos falando ao longo deste texto. O racismo e suas multidimensões, esteve e continua no cerne da segregação racial no país, ainda que o projeto de inculcação sobre o mito da igualdade racial persiste, resiste e se renova a cada dia, o que possibilita o mascaramento dos efeitos maléficos em todas as esferas da vida biopsicossocial. Nas análises do professor Jessé Souza (2022, p. 13-14), doutor em Sociologia pela Universidade de Heidelberg, na Alemanha:

uma das variantes possíveis do racismo multidimensional - o racismo racial -, por razões históricas (...) assume o papel central para explicar a sociedade brasileira, sua desigualdade abissal, sua violência estrutural e as alianças e contradições entre todos os grupos sociais e todas as classes sociais em luta. No Brasil, a gramática do racismo racial funciona como a linguagem cifrada, posto que se disfarça de outras linguagens para continuar ativa, que comanda a sociedade por inteiro.

A resistência ao etnocentrismo europeu exacerbado que se espalhou para as Américas, foi encampado pelos próprios negros e negras (jamais passivos) afetados pela escravização, bem como por movimentos ligados às artes, literatura, grupos religiosos (comunidades de terreiro), instituições assistenciais, grupos recreativos (como clubes), artistas (ligados à dança, capoeira, atrizes e atores, poetas), entidades culturais, políticas (Organizações Não-Governamentais e movimentos sociais), pesquisadores, jornalistas, ao que denominamos de promoção da igualdade racial (Munanga & Lino Gomes, 2016; Lino Gomes, 2012, 2017, Domingues, 2007).

As ações políticas tanto a resignificação quanto a politização da raça, pelas mãos do Movimento Negro, deu origem ao que denominamos de promoção da igualdade racial no Brasil, aja vista sua luta incessante como instrumento de mobilização, seja contra o preconceito e discriminação racial, pela mediação de reivindicações político-social e emancipatória, pelo acesso à educação de qualidade em todos os níveis de ensino, contra a negação sistemática de direitos humanos e fundamentais à população negra, assim como contra a invisibilização da “história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país” (Gomes , 2017, p. 24). Destarte, o Movimento Negro conquistou existência afirmativa no Brasil.

É nessa essência que emerge a promoção da igualdade racial no Brasil, tomando como foco, o combate ao racismo e às desigualdades, que se intensificaram na década de 1980, quase 100 anos após a falsa abolição. Importante destacar, porém, que as temáticas raciais vinham sendo discutidas, desde antes de 1888, ano em que a Lei Áurea foi assinada (Lei n.º 3.353). No que se refere ao racismo e às desigualdades, Luciana Jaccound (2008, p. 135) escreve: “Seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições”. (Jaccound, 2008, p. 135)

O assento mais significativo, após a abolição da escravatura, sem desconsiderar outros avanços legais anteriores, foi a Constituição Federativa de 1988. Pela primeira vez, escrevem Silva, Luiz, Jaccound & Silva (2009), em publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

o texto constitucional reconhece o racismo e o preconceito racial como fenômenos presentes na sociedade brasileira, sustentando a necessidade de combatê-los. Defende ainda a promoção da igualdade como meta da República, assim como determina a valorização dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. (Silva; Luiz; Jaccound & Silva, 2009, p. 19)

Os autores destacam ainda no citado texto, a intensa, inovadora, preponderante participação do movimento negro, tanto no estímulo e articulação da inclusão não somente do combate ao racismo, mas das políticas efetivas de promoção da igualdade racial e na agenda política e governamental. Foi necessário naquele contexto, acompanhar a reinterpretação das questões voltadas para a raça no Brasil, e de como o racismo formata e estrutura as desigualdades no país.

As atividades que ‘culminaram’ na adoção de uma CF aclamadamente cidadã, na qual a população negra podia, doravante, se fundamentar para gozar de todas as prerrogativas constitucionais na direção da dignidade humana, por meio do Estado de Direito, envolveram antecedentes históricos, tais como: movimentos sociais de militância antirracista, a criação de conselhos e órgãos de assessoria do tocante às questões da população e da cultura negra; a criação de participação efetiva do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, a criação de campanhas nacionais como “Não deixe sua cor passar em branco” a Campanha da fraternidade de 1988; a escolha de Hélio

Santos para ocupar o cargo de presidente do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo, que foi nomeado em 1985, como representante da população negra na Comissão de Estudos Constitucionais; o primeiro encontro de comunidades negras rurais do Maranhão ocorrido em 1986 com o tema “O negro e a Constituição”; a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte em Brasília - na qual participaram 63 representantes de entidades dos movimentos negros brasileiros de 16 Estados da federação com o total de 181 participantes.

Em 1988, ano em que abolição da escravidão no Brasil completava 100 anos, ficou marcado também pelos trabalhos da assembleia constituinte ponto. Nesse mesmo ano, foi realizada no Rio de Janeiro, “Marcha contra a farsa da abolição: nada mudou, vamos mudar”, realizada mesmo a contragosto pelo exército brasileiro. Ressalta-se também em 1988, a criação da Fundação Cultural Palmares voltada para a promoção e a preservação da cultura e influência negra na sociedade brasileira. Destaca-se também, o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra e do reconhecimento de Zumbi dos Palmares como um herói nacional. Dessa forma, a constituição cidadã de 1988,

tendo como marco a afirmação da igualdade, o combate aos preconceitos, o repúdio ao racismo e a defesa da pluralidade e da liberdade de culto, o texto constitucional trata do racismo, reconhecido como crime inafiançável e indescritível, e da diversidade cultural da nação como aspecto a ser reconhecido e valorizado (Silva, Luiz Jaccound & Silva, 2009, p. 27).

Finalmente, a Constituição Federativa apregoa, os princípios da dignidade humana (no artigo 1º), a redução das desigualdades (art. 3º), da promoção do bem de todos (art. 3º) e, da recusa de qualquer forma de preconceito ou discriminação artigo 3º), da prevalência dos Direitos Humanos (art. 4º) e da defesa da igualdade (art. 5º), permitiu o acolhimento não apenas do repúdio ao racismo no (art. 5º, inciso XLI) mas de ampla defesa da Justiça, do combate aos preconceitos e da defesa da pluralidade, todos contra transbordamento direto a questão racial, a discriminação salarial em função da cor também foi destacada (art. 7º, inc. XXX), educação livre de preconceitos (art. 227).

Posterior à promulgação da CF de 1988, outros instrumentos de promoção da igualdade, bem como os de combate às discriminações e preconceitos foram surgindo, entre eles: a Lei n.º 7716/1989 - que prevê a punição para ações motivadas pelo preconceito de cor ou raça; a Lei n.º 9.459/2017 conhecida como Lei Paim, que incluiu na Lei n.º 7716 o crime de incitação preconceito ou a discriminação permitindo também o reconhecimento pelo Código Penal Brasileiro do crime de injúria quando utilizados elementos referentes à raça, a etnia, a religião ou à origem; o Programa

Nacional dos Direitos Humanos, criado pelo decreto n.º 1904/1996, que destaca no item população negra, a proteção do direito e tratamento igualitário perante a lei, bem como traz proposta de ações afirmativas em conformidade como as apresentadas pelo movimento negro.

Destaca-se ainda, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; a Lei n.º 10.639/2003, na perspectiva da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos programas pedagógicos das escolas públicas de ensino básico no Brasil; a instituição do Estatuto da Igualdade Racial – Lei n.º 12.288/2010; a Lei de Cotas, n.º 12.711 \2012 – que prevê a reserva de 50% das vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escola pública, entre outros.

O estabelecimento das cotas no Brasil, especialmente para acesso ao Ensino Superior, é resultado das políticas de ações afirmativas, originadas nos Estados Unidos da América (EUA), no bojo da luta contra o racismo e a discriminação racial. Em 1941, O presidente Franklin Roosevelt, proíbe através de um decreto, a discriminação racial contra os negros em situação de recrutamento e seleção para postos de trabalho outros registros, atestam que em 1964 quando foi promulgada a Lei dos Direitos Civis, a discriminação racial veio a ser abolida, assinada pelo então Presidente Lyndon Baines Johnson. Em 1961, o presidente John F. Kennedy instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. Entretanto, outras informações registram que “tal ideia só ganhou repercussão e avanço na sua intencionalidade, a partir do momento em que foi apoiada pelo então líder negro Martin Luther King” (Santos, 2005; Medeiros, 2005; Nascimento, 2009).

Em 2021 em Durban, na África do Sul, por ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, as discussões sobre as ações afirmativas ganharam proporções globais. O Movimento Negro e de Mulheres Negras “desempenharam um papel fundamental no processo de negociação e pressão ao planalto central para que medidas de combate às desigualdades raciais decantadas pelos institutos de pesquisas oficiais, fossem adotadas antes mesmo da Conferência” (Silva, 2003, p. 17). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), foram os principais institutos brasileiros responsáveis por subsidiar os debates, bem como a formulação das propostas apresentadas em Durban, “Sobre a premência da adoção de políticas públicas de ações afirmativas no Brasil para produzir condições de equidade para a população negra” (Silva , 2003, p. 18).

Ações afirmativas podem ser caracterizadas como toda e qualquer ação empregada para promoção e concretização do princípio da igualdade, redução de desvantagens sociais e econômicas, propiciar a inclusão de negros mulheres pessoas com necessidades especiais e hipossuficientes

jovens, idosos minorias, população LGBTQIA+, entre outros, em desvantagens sociais. (Silva, 2003; Nascimento, 2009; Piovesan, 2005; Gomes, 2005).

4. Cotas como Direito Humano de acesso ao Conhecimento

A história da escolarização dos negros no Brasil foi e é perpassada por acontecimentos que aludem ao período colonialista e pós-colonialista, sem as quais não é possível entender o porquê do advento das cotas para o acesso das pessoas negras ao ensino superior, por exemplo. A política de dominação engendrada pelos Europeus, ao estabelecer os processos de escravização do povo negro, rechaçou qualquer contribuição da população africana nas diversas áreas do conhecimento que não fossem advindas do continente europeu. Dessa forma, ao promover a hegemonia branca, diga-se mais uma vez, violenta, desumana e arbitrária sobre os povos não europeus, impingiu à humanidade um ser-saber-poder-saber racista e eurocêntrico onde não havia espaço epistemológico ou racional fora do ideal caucasiano e masculino.

A lógica do saber eurocêntrico colonizador, tentou, a todo custo, excluir todo e qualquer conhecimento anterior ao sistema dominante e colonizador, o que “justificou o europocentrismo histórico no contexto europeu até meados do século XX”, escreve a professora negra, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mariléia dos Santos Cruz (2005, p. 21). Tal exclusão, acrescenta, “foi justificada por uma ideia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não-europeias, antes do contato com os brancos” (Cruz, 2005, p.21). Ao decretar a inexistência histórica do povo negro, em África e na diáspora para o Brasil, como sujeitos pensantes e fazedores de história e ciência, porém, seus algozes revelaram que: “não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (Cruz, 2005, p. 23).

De maneira bem didática, podemos dizer que as razões acima explicitadas estão no cerne da necessidade de reconfiguração da própria história da humanidade, que contemple e inclua todos os povos e que, embora as tentativas de apagamento dos saberes não-europeus por fim, não lograram o êxito esperado, até porquê, o projeto de exterminar o povo africano por meio da miscigenação, se mostrou falível, até mesmo no Brasil, prova disso é que a nação brasileira é composta de pelo menos, 58% de negros (pretos e pardos), segundo o IBGE.

À Guisa de Considerações Finais

Na conjuntura de ameaça e ruptura à democracia bem como aos direitos que o Brasil viveu, notadamente, de 2018 a 2022, duas considerações proferidas pelo filósofo italiano Norberto Bobbio (1992), na obra clássica “A era dos direitos” , me soam pertinentes. Na primeira,

Flávia Piovesan, se referindo à Bobbio, escreve: os direitos humanos nem nascem de uma vez, tão pouco de uma vez por todas. Na segunda consideração, o próprio Bobbio (1992, p. 25), escreve : “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los”. Ratificando o já citado professor José Geraldo de Sousa Junior (2016) e Piovesan (2005), os direitos humanos, além de estarem situados no campo do fazer humano, podem ser criados e recriados, reconhecidos ou ainda negados, cumpridos na sua efetividade ou violados, diz respeito ao passado, ao presente e ao futuro; são fruto de ato político, foram concebidos na história como símbolo de ação social, de resistência,

na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo (Piovesan, 2005, p. 34).

Ao instituir o sistema de cotas raciais para acesso e permanência no ensino superior no Brasil, está se colocando em prática as ações afirmativas que, por meio da luta social, mostrou ao estado brasileiro de que quando nossas diferenças nos inferiorizam, como é o caso da dominação europocentrada, as pessoas têm o direito à igualdade (Piovesan , 2005, p. 37), gerando assim, a necessidade de políticas públicas de equiparação social. Flavia Piovesan (2005, p. 42) acrescenta: “Ora, se a raça e etnia sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes em nosso país, que sejam hoje utilizados, ao revés, para a sua necessária inclusão”.

A continuidade da efetivação das políticas de ações afirmativas, observam Da Silva & Rodrigues (2023), carece de diálogo e escuta, que coloque os sujeitos envolvidos no cerne das questões raciais no Brasil,

os quais, ao longo dos anos, têm assumido o protagonismo do pensar e concretizar ações educacionais voltadas para o enfrentamento e superação do racismo, na construção de uma sociedade onde a diversidade étnico-racial seja respeitada, reconhecida e valorizada. (Da Silva & Rodrigues, 2023, p.5)

Em 2022 a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), como é conhecida, completou 10 anos de existência. Mesmo sendo vista com desconfiança por alguns e com indignação e até desprezo por outros, inclusive no cenário do Congresso Nacional, a Lei obriga a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio, negros (pretos e pardos), e, em 2016, estendendo o benefício às pessoas com deficiência, assim como indígenas, nas instituições federais de educação brasileira. Tal determinação deve ser acolhida pelas 69 instituições públicas federais de ensino superior no país (Carreira & Heringer, 2022).

A historicidade brasileira na qual as cotas raciais se inscrevem, mostra uma trajetória de luta que durou quase 10 anos, ou seja, de 2003 a 2012, momento no qual a lei foi promulgada, historicidade essa marcada pela intervenção dos movimentos sociais, por meio de audiências públicas,

manifestações nas quais a população participou com abaixo-assinados, projetos de lei debatidos e votados, disputas e retóricas, próprias de um Estado Democrático de Direito.

Nesse ponto, voltamos ao cerne do texto, as cotas são um direito humano conquistado no chão do Brasil, pode-se assim dizer. A luta pelo direito de produzir conhecimento nos espaços escolares, tornou-se uma ação educativa, na medida em que, a presença do povo negro nas universidades, justamente onde o conhecimento é fruto das ciências, reforça o seu caráter emancipatório, libertador e como manifestação concreta da justiça social.

É certo que ainda temos muitos desafios pela frente, pois existe também a tarefa de descolonização dos currículos escolares em todos os níveis de ensino. Nessa seara, Em 2020, a professora Doutora em Antropologia Social negra e pós-doutora Nilma Lino Gomes, publicou um artigo, denominado “O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”, inspirado em uma palestra, proferida por ela em 2016, na Universidade de Brasília, por ocasião do seminário Decolonialidade e Perspectiva Negra, destacou o compromisso político desse movimento, bem como no campo epistemológico, como uns dos responsáveis pela importante atuação na luta pela descolonização dos currículos escolares e do conhecimento, em todos os níveis de ensino no Brasil, e a inserção no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Anteriormente, destaca Nilma Lino, as professoras Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, à época na UFSCar, e Lúcia Maria de Assunção Barbosa, da UnB, em 1997, já realizavam importantes discussões acerca da inclusão do Pensamento Negro e Educação, na qual abordavam a forma como o racismo influenciou a educação brasileira, o que impediu, por séculos, a visibilidade da identidade do povo negro, bem como o legado africano antes da escravidão forçada a que foram submetidos pelos europeus.

Dentro das perspectivas teóricas da descolonização da educação na América Latina, da década de 90 em diante, constata Nilma Lino Gomes (2020, p. 223-224):

Realizávamos, no Brasil, ainda em lugares acadêmicos pouco hegemônicos, o reconhecimento, a retomada, a divulgação e o estudo teórico de pensadoras e pensadores, militantes e intelectuais negras e negros que atuavam na vida política, acadêmica, artística e religiosa como produtores de conhecimento.

Nesse panorama descolonizador, estavam na discussão temáticas: a questão africana e suas diásporas, o racismo e seus afetamentos, o machismo patriarcal, o feminismo e a mulher negra nos diversos espaços de poder e decisão, a juventude negra, a religiosidade africana, suas crenças e culturas, a educação e suas perspectivas, a participação dos negros no campo político, os direitos sexuais e reprodutivos, a inclusão das pessoas com deficiência, bem como a saúde da população negra, entre outras demandas.

Na vasta seara das temáticas discutidas pelo movimento negro, acerca das necessidades advindas das comunidades periféricas, isto porque, conforme afirma Nilma Lino Gomes (2020, p. 224),

o engajamento intelectual não nasceu na academia, mas é fruto das lutas sociais contra a pobreza, nas ações construídas por sujeitos negros e negras, na luta cotidiana dos fazeres pedagógicos, visto que “muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento”.

Ademais, seja na educação básica, bem como nas diversas modalidades de ensino (educação profissional, ensino superior e nos cursos de pós-graduação), a descolonização permitirá sempre, um encontro de saberes fora do disseminado padrão racista eurocêntrico, em todos os níveis, os quais envolve docentes, estudantes, “no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.)”, conclama Carvalho (2020, p. 79), sem as quais se produziria “ainda que não intencionalmente, ahá uma desqualificação epistêmica das nações indígenas e das comunidades afro-brasileiras, como se elas não tivessem saberes importantes para projetar” (p. 81).

Quanto ao caráter interseccional aplicado à descolonização dos currículos escolares, é de relevante importância considerar nesses fazeres, tudo o que diz respeito às questões de raça, classe gênero, as lutas das mulheres, a territorialidade dos espaços sociais, as infâncias, adolescências e juventudes nos seus diferentes contextos, as expressões de religiosidade nas diferentes crenças, as questões culturais, da educação, da política – como espaço de articulação, seja ela partidária ou não, as expressões de sexualidade – como os direitos sexuais e reprodutivos, as pessoas com deficiência, a saúde física, mental e espiritualidade, (Gomes, 2012, 2017, 2020; Lugones, 2020), entre outros.

A necessidade da descolonização dos currículos escolares se constitui como uma ferramenta essencial para a compreensão da promoção da igualdade racial no Brasil, sob pena de se impossibilitar uma educação antirracista emancipatória, de prevenção e combate à discriminação em todos os níveis de ensino. Os caminhos para tanto foram abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003, consolidando as prerrogativas constitucionais, agregada às demais legislações vigentes.

Segundo a professora negra, Mestra em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, pesquisadora e ativista de direitos humanos Izete Santos do Nascimento (2022), em artigo publicado no jornal Correio Braziliense:

A escola, além de ser um dos espaços propícios ao desenvolvimento humano, é onde as relações sociais diferenciadas se tornam mais evidentes, pois abriga identidades sociais múltiplas: modos de coexistência, etnias, crenças, sexualidades, saberes e religiosidades, justamente por isso torna-se um ambiente favorável à valorização da interculturalidade, da ética e fazeres epistemológicos e pedagógicos.

Uma educação que se pretenda emancipadora, carece de compromisso real e cotidiano antirracista e descolonizadora, compreendendo-a como direito humano fundamental a todos os sujeitos, sem exceção alguma. Os caminhos trilhados na direção de uma educação antirracista devem considerar igualmente, a interseccionalidade dos processos educativos, isso porque, a interseccionalidade permite o diálogo com diferentes saberes, bem como diferentes áreas do conhecimento, articulando ideias e propondo soluções para as mazelas provocadas pelas desigualdades sociais.

A oferta de um currículo escolar descolonizado é humanizadora. Nesse sentido, com base nos princípios de Bakhtin, a professora Maria Teresa de Assunção Freitas (2013, p. 14), constata: “a experiência humana diferente (não a desigualdade)” torna rico os processos de humanização. Num “mundo único, um pensamento único, uma única possibilidade de futuro seria o processo de empobrecimento da humanidade”. O princípio da diversidade é fundamental e basilar, “quer porque o outro é a medida de todos os nossos atos, quer porque participamos todos do Ser-evento que está sempre por ser alcançado”. Assim, a humanização da sociedade é infinita, “é sempre um processo”. (Freitas, 2013, p. 14).

A identificação e compreensão das diversidades existentes nos ambientes escolares, assim como a sua importância dentro do seu contexto, permitem a concretude dos direitos humanos na sua integralidade. A ausência dessa importante premissa constitui-se numa clara, evidente e imoral violação dos direitos humanos e fundamentais, pois são ofertados de forma fragmentada, revelando-se no acesso precário às políticas públicas, devendo nesse caso, aderindo ao processo do agir humano, construir, reconstruir a promoção da igualdade racial como um direito humano, cuja negação ou violação pode ser repensado na dialética da história da humanidade (Sousa Junior, 2016).

As experiências escolares exitosas de caráter antirracista propõem, uma proposta educativa que promova, além da emancipação dos sujeitos, uma “educação paritária” e qualitativa, existente em diferentes contextos brasileiros, cujos currículos foram construídos no ideário de branqueamento europeu das populações fora do viés eurocêntrico, em que, a “negação do racismo, bem como da subjugação e do controle dos corpos negros em relações de servilismo e inferiorização que pouco mudaram nos últimos séculos” (Cintra, 2019, p. 242).

Por fim e sem esgotar outras possibilidades presentes e vindouras quanto à descolonização dos meandros da educação escolar, retomamos as considerações da professora Nilma Lino gomes (2020) com fins de combater o racismo amplamente exalado e cultivado no Brasil por intermédio do sistema colonialista “presente no imaginário e nas práticas sociais culturais políticas e epistemológicas” (Gomes, 2020, p. 225).

O mero reconhecimento e vontade política dos movimentos de luta antirracista, são insuficientes “para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento”, trata-se

da necessidade e árduo trabalho de ruptura epistemológica clara e sistêmica, em todas as esferas da sociedade, que contemple a presença negra nos espaços decisórios de poder; nas composições acadêmicas, na cultura, na gestão educacional, também na saúde e da justiça: “ou seja, a descolonização, para ser concretizada precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder”. É esta a descolonização que queremos, na direção da equidade racial, por meio dos conhecimentos produzidos nos espaços escolares, que contemple à toda a população, sem discriminação, com equidade e justiça social plenos.

Referências

BENTO, Maria Aparecida da Sila. **O pacto da branquitude**. 1.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BORGES, A. BERNARDINO-COSTA, J. Dessenhizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. **Mana**, v. 28, n. 3, p. e2830400, 2022.

BRASIL. Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out 2012b.

_____. Lei nº 12.711, 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. Seção 1, p. 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012a.

CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana (Orgs.). **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação UFPR: Ação Educativa, 2022.

CARVALHO, J. C. DE P. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 181–186, ago. 1997.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. Ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção cultura Negra e Identidade).

CINTRA, Éllen Daiane. Um olhar sobre a experiência da juventude negra brasileira no ensino médio: desafios e alternativas. *In*: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia & NASCIMENTO, Wanderson Flor do (Orgs.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. 1.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Coleção Cultura Negra e Identidades.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DA SILVA, C. B. R., & Rodrigues, F. L. (2023). Projeto Afrocientista: uma experiência de educação antirracista no COLUN-UFMA. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 15(Edição Especial), 80–103. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1490>. Acesso em 25\08\2023.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos**: edição especial. 3.^a ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, vida e arte em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GODOI, Marciano Seabra de; Maria Angélica dos Santos. **Dez anos da lei federal das cotas universitárias Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento**. Disponível em:

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto de Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In*: Santos, Sales Augusto dos (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. Ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção cultura Negra e Identidade).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017

GONÇALVES COSTA, K. (2023). O contexto educacional e racial brasileiro até a Lei 10639/2003. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 15(Edição Especial), 151–173. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1492>. https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2023.

GROSFOGUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: CASTRO-GÓMEA, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad episémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Sigco del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

JACCORD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos** – Introdução. Brasília: Ipea, 2009.

MEDEIROS, Carlos Alberto (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília. Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197–217, nov. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2.^a ed. São Paulo: Global, 2016. (Para entender).

NASCIMENTO, Izete Santos do Nascimento. **Ações afirmativas para o Ensino Superior no Brasil**. Brasília-DF, Universidade Gama Filho: 2009.

NASCIMENTO, Izete Santos do. A educação antirracista e o letramento racial nas escolas. **Correio Braziliense**: Brasília-DF, 10 de dezembro de 2022. Sessão Opinião. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2022/12/5058089-artigo-a-educacao-antirracista-e-o-letramento-racial-nas-escolas.html>. Acesso em: julho de 2023.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *In*: Santos, Sales Augusto dos (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SANTANA, Alba Christiane; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Desenvolvimento Humano: aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. *In*: LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos [et al.]. **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016.

SANTOS, Hélio. Discriminação Racial no Brasil. *In* **Sabóia** (2001). Disponível em: https://es-mec.tjce.jus.br/wpcontent/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf

SANTOS, Sales Augusto dos (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SILVA, Cidinha. **Ações Afirmativas em educação**. São Paulo: Summus, 2003.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceitos e de aplicação. *In*: PULINO, Lúcia Helena Cavazin Zabbotto; SOARES, Sílvia Lúcia; Botelho da Costa, Cléria; LONGO, Clerismas Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (Orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. Volume II. Paralelo 15, 2016.

SOUZA, Jessé de. **Como o racismo criou o Brasil**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

EU TAMBÉM ESTOU NA PLANTAÇÃO: PENSANDO SOBRE BRANQUITUDE, TRABALHO DOCENTE E AÇÕES AFIRMATIVAS

Rebeca Hennemann Vergara de Souza

Resumo: O texto trata das potencialidades das ações afirmativas para a branquitude no trabalho docente, a partir do agenciamento das memórias de uma professora branca universitária. Parte da premissa de que as pessoas brancas também possuem suas memórias da plantação, considerando-se que a dominação colonial é relacional. O deslocamento de perspectiva da negritude à branquitude se deu progressivamente através dos confrontos que exigiram a autopercepção racializada. Este percurso inclui as ambiguidades do trabalho docente em uma universidade que possui um alto percentual de pessoas negras no corpo docente, mas esvazia as políticas de ação afirmativa e adere ao protagonismo branco nos cargos decisórios. Através de trechos de diários, discute-se o trabalho docente como espaço de exercício da branquitude e de prática do racismo. Conclui-se que as ações afirmativas são espaços de oportunidades para a transformação epistêmica, política e sociocultural da universidade.

Palavras-chave: Educação antirracista; Universidade; Memórias.

Introdução

Uma das primeiras ocasiões em que ouvi o sistema de ações afirmativas ser problematizado para além dos termos comuns do debate sobre meritocracia foi em uma palestra do professor José Carlos Gomes dos Anjos, em meados dos anos 2000. Na ocasião, ele provocava a pensar sobre que efeitos epistemológicos que tais políticas teriam sobre as universidades. Embora, somente anos depois, eu tenha compreendido toda a potência daquela provocação, ela me impregnou e deu um outro sentido a um conjunto de experiências, como pessoa branca, que dele careciam.

Transformada em princípio, a provocação de José Carlos dos Anjos se manteve presente em toda a crítica do racismo e, posteriormente, da branquitude que pude elaborar comunitariamente sobre meu trabalho docente. É na esteira destas experiências que este texto pretende abordar as potencialidades das ações afirmativas na universidade para todos nós que habitamos cotidianamente este espaço e sobre o que levamos daqui para nossas práticas em outros espaços a partir do

entrelaçamento de leituras e minhas memórias registradas em diários.

Minha premissa, ao retomar minhas próprias memórias, é que nós, pessoas brancas, também temos nossas memórias da plantação. Grada Kilomba (2020) utiliza o termo “memórias da plantação” em uma dupla empreitada de “tornar-se sujeito” e examinar “a atemporalidade do racismo cotidiano [...] como memória traumática, que tem sido negligenciada” (Kilomba, 2020, p.29). Não se trata aqui do procedimento usual da branquitude de tomar o lugar daqueles a quem foi imposta a “máscara do silenciamento” (Kilomba, 2020, p.33), vitimizando-se e reclamando para si um lugar de igualdade na dor e no trauma. Trata-se de compreender que a violência e o trauma são sempre relacionais. Ninguém se traumatiza sozinho, razão pela qual são tão absurdas as justificações do escravismo colonial pelo escravismo africano.

O que acontece quando encaramos que também temos memórias da plantação? Que também somos, nós, parte dessa dinâmica opressora e violenta de exclusão social? O que acontece quando desviamos nosso olhar do Outro para “o centro, onde foi colocado o branco, o “universal” e a partir de onde se construiu a noção de “raça”? (Bento, 2022, p.15).

1. Eu também estou na plantação

Quando ingressei na universidade, eu já vivera uma série de experiências racializadas. Muitas eu percebi como racistas, outras não. Como em muitos fenômenos sociais, a prática antecede o nome. Eu tinha seis anos quando ouvi pela primeira vez a palavra racismo, uma palavra de três sílabas que me pareceu imensa e pesada e produziu em mim a primeira diferença. Eu lembro de olhar para meu amigo, a única criança da vizinhança com a minha idade, vizinho de cerca, parceiro de tantas descobertas, e perceber que éramos diferentes de uma forma estranha. A palavra racismo foi para mim o fim de um plano, de uma expectativa conjunta. Para ele, foi um ano a mais fora da escola.

A palavra racismo mudou a forma como passei a olhar para o mundo ao meu redor. Eu passei a perceber, como negras, pessoas que possuíam outras qualificações em primeira instância. Foi, assim, que o contador de histórias que alimentava minhas coleções de sacos de ervas e caixinhas de fósforo se tornou um negro. Foi, assim, que o sambista, o tio, o cara mágico que visitava de vez em quando a família e brincava conosco se tornou um negro. Foi, assim, que a senhora que sabia curar com ervas e palavras virou uma negra. Foi, assim, também que aprendi a sentir o medo das pessoas negras, não exatamente dessas, do meu convívio, mas de outras pessoas negras, aquelas que moravam no lugar com o nome da fome de onde vinha toda a maldade daquela pequena cidade. Foi, assim, que passei a falar baixinho a palavra negro e nunca usar para me referir às pessoas dessa

cor.

Foi, assim, que depois aprendi uma série de xingamentos derivados dessa cor, inclusive, quando, na quinta série, pude ter uma outra provinha do que é viver sendo alvo quando fui chamada o ano escolar inteiro de “fusão preto” e “namorada de carvão” quando meu amigo contou aos colegas que já havíamos “brincado de médico”. E a mesma escola que me ensinou quem eram os negros, me ensinou que eu era uma guria. Pela primeira vez, eu percebi que algo que conferia *status* ao meu amigo no recreio, me tornava um alvo. E isso me fez pensar sobre o que eu sentia por ele, sobre os termos adequados para isso e a possibilidade de ser racista. Naquele ano, eu escrevi no meu diário:

[...] eu gosto do [nome suprimido], é meu amigo, mas contou nosso segredo e agora eu que estou sofrendo. [...] Eu tenho raiva dele. Será que eu sou racista por isso? Na minha cabeça eu já chamei ele uma vez de *preto*, *fusão preto é você*, mas foi só uma vez. Eu acho que não é racismo porque tenho raiva dele ser guri e se prevalecer como os gurus costumam fazer nessa idade. [...]. (10 de abril de 1992).

A dinâmica das relações raciais estabelece uma complexa relação entre Nós, brancos, e os Outros, os negros (ou não brancos, de forma mais ampla). A projeção sobre o Outro das nossas partes indesejadas “permite que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos” (Kilomba, 2020, p. 37), constituindo parte importante do pacto narcísico (Bento, 2022). O pacto “gera encobrimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns” (Bento, 2022, p. 25). É aqui que a interseccionalidade é uma importante ferramenta. Focar as memórias apenas como memórias, de um ponto de vista de gênero, encobre a dimensão da vergonha, relacionada ao passado colonial. Plasmado em um homem generalizado, encobre-se a dinâmica racial, “permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (Kilomba, 2020, p. 37).

Quando entrei na universidade, eu percebi que aquele espaço não era negro, mas não percebi que era branco. É esse tipo de olhar enviesado que a branquitude tão habilmente constrói em cada uma das pessoas brancas deste país. É esse lugar de poder confortável do qual fala Schucman (2012, p.50-51), citando Ruth Frankenberg, no qual podemos atribuir aos outros o que não atribuímos a nós mesmos. Quando nós, pessoas brancas, começamos a olhar o racismo, quando começamos a intentar para nós um lugar na luta antirracista, começamos sempre pelo Outro e sempre pelas suas ausências. Este é um primeiro passo importante na nossa capacidade de perceber que há pessoas no mundo que têm oportunidades de vida ceifadas, que têm lugares interditos, que são torturadas e mortas todos os dias pela cor da sua pele. Talvez esse seja o momento em que comecemos a proferir discursos de igualdade, incluindo o Outro no nosso mundo, lhe conferindo algum

direito à dignidade porque se parece conosco.

Neste momento da minha vida, eu já me sabia mulher, mas não me sabia branca. Entretanto, conforme fui me identificando como branca, fui também reconfigurando as posições relativas à mulheridade (hooks, 2020). Neste sentido, é oportuno reiterar a validade da noção de interseccionalidade como uma “forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2021, p. 16), que lança a possibilidade de não apenas ressituar os sujeitos das memórias, mas de articulá-los às dimensões estruturais que os atravessam.

Três episódios, apresentados aqui em ordem cronológica, foram fundamentais para minha autopercepção como mulher branca. O primeiro aconteceu, ainda, na universidade, quando fui corrigida por um amigo ao utilizar o termo “denegrir”. Ali, comecei a prestar atenção à linguagem como meio de expressão do racismo. Esse episódio impactou meu trabalho docente, pois o incorporei às vigilâncias e aos conteúdos.

E eu vivi para aprender hoje que eu sou bem racistinha nas coisas que eu falo. Estava na banca e comentei brincando que [nome suprimido] estava denegrindo [nome suprimido]. O [nome suprimido] estava ao lado e imediatamente me corrigiu: “tu sabia que denegrir significa “tornar-se negro”? Por que tu usa com sentido negativo? É uma forma de racismo”. Eu NUNCA tinha pensado nisso. Como eu assisto aulas de linguística e antropologia e nunca ninguém falou disso?

O segundo episódio ocorreu em 2009, quando cheguei à Teresina. De um lado, quando visitei pela primeira vez a Universidade Federal do Piauí, me espantei com a quantidade de pessoas negras que estudavam e trabalhavam ali. De outro, eu percebia alguns lugares na cidade como muito brancos e isso também me espantava porque chocava com o meu pré-conceito do Nordeste como um lugar em que as pessoas, pelo menos, fossem todas “bronzeadas”. Nessa época, eu escrevi no meu diário:

Eu gostaria de saber se isso é um efeito já das cotas, entre o tempo que sai de lá e o tempo que cheguei aqui, ou se há algo aqui de diferente, que faz dessa universidade uma universidade diferente. Será como fui introduzida aqui? Será que foi meu olhar que mudou? Será outra coisa? (10 de março de 2009, arquivo pessoal)

Eu acho que nunca tinha olhado para a minha barriga e para a minha coxa e visto como são brancas. Eu sempre soube que eu era branca demais porque queimava demais no verão, ficava em carne viva na infância, mas nunca tinha me visto branca desse jeito. Eu não sei explicar. Acho que é porque eu tenho ido a lugares onde eu não esperava encontrar pessoas *mais brancas* do que eu e então eu me identifico, mas também sinto repulsa porque não somos iguais. Somos e não somos. (20 de julho de 2009, arquivo pessoal).

O terceiro episódio, que teve um antecedente bem similar, aconteceu em Salvador, em 2013, quando fui convidada a um sarau no Pelourinho, em que, provavelmente, eu era a única mulher branca. Foi a primeira vez que me percebi desconfortável com a minha cor e com a minoria. Eu anotei na mão para não esquecer e depois passei para a orelha de um livro: “desconfortável, mas

passo bem”.

Esses três episódios marcam o processo de percepção do que mais tarde eu conheceria como branquitude e construção progressiva do deslocamento de perspectiva proposto por Bento (2022). Progressivamente, eu deixei de olhar apenas para as pessoas negras, para os traumas e permanências do colonialismo, para as injustiças, e passei a olhar para a branquitude como um sistema de opressão que (re)produzimos cotidianamente. Passei a experienciar aquilo que Schucman (2012, p. 22-23) aponta sobre o lugar do branco: “ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam”.

2. Perseguindo o destino de um futuro inseguro, chegamos até aqui

A universidade na qual trabalho, desde 2011, já se orgulhou de ser a universidade com “maior representatividade de professores entre negros e pardos do país” (Alves, 2019, [s.p.]). É uma universidade *multicampi*, que guarda uma série de peculiaridades em relação à própria designação como universidade, sempre limitada pelas precariedades estruturais e programáticas que a constituem desde sua fundação. Hoje, a precariedade da universidade também transparece no racismo institucional materializado na composição de seu corpo dirigente (Souza, 2023), no esvaziamento da comissão de heteroidentificação e na ausência de uma política de assistência estudantil coerente com a composição socioeconômica e étnico-racial do corpo discente.

Como aponta Souza (2023), até 2008, a universidade não possuía nenhum mecanismo que considerasse as particularidades de seu corpo discente. Em 2008, 24 anos após sua fundação, a reserva de vagas foi incorporada através de uma resolução do Conselho Universitário. Esta resolução implantou a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas nos cursos de graduação “com o objetivo de promover a diversidade e a igualdade social e étnico-racial na graduação” (UESPI, 2008). As cotas raciais foram incluídas como uma subcota social, prevendo-se que 50% das vagas destinadas aos alunos oriundos de escola pública fossem destinadas a autodeclarados negros.

O percurso das ações afirmativas na universidade data dos anos 2000 e é marcado pela articulação de diferentes atores, ganhando destaque o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro (NEPA) (Silva; Rocha; Miranda, 2021). A partir de 2004, quando a implantação de reservas de vagas pelas políticas de ação afirmativa foi incorporada ao planejamento estratégico da universidade, até 2008, quando foi aprovada a Resolução CONSUN 07/2008, foram realizadas ações que promoveram o acúmulo público necessário para a implantação do sistema, como o I Seminário Sobre Ações Afirmativas na UESPI, em 2005, o II Seminário Institucional Sobre Ações Afirmativas para o Ensino

Superior, em 2007, e uma série de visitas técnicas, debates e trocas institucionais entre e em diversos níveis (Silva; Rocha; Miranda, 2021).

A resolução supracitada fez a previsão, em seu artigo nono, do acompanhamento dos estudantes através de programas e projetos acadêmico-científico-culturais e da constituição de uma comissão mista para implementação, acompanhamento e avaliação da Política de Ações Afirmativas. Entretanto, a distância entre as intenções programáticas e a consecução de seus objetivos é enorme:

O projeto nunca foi aplicado na íntegra, a começar pela comissão de acompanhamento e avaliação, que só foi criada 10 anos depois; os dados sobre os alunos cotistas são inconsistentes; a avaliação prevista nunca ocorreu, nem por parte da administração superior, nem por parte dos núcleos de pesquisas; há um número razoável de denúncias de fraudes; as bancas de heteroidentificação foi criada somente em 2019, 11 anos depois e, com bastante fragilidade, sobretudo nos campi fora da Capital. (Silva; Rocha; Miranda, 2021, p. 218).

A branquitude olha para este cenário e tende a pensá-lo em termos de categorias administrativas, meramente instrumentais, como “inação”, “morosidade” e “falta de planejamento”. Mas, como nos ensina Antonio Bispo dos Santos (2023), precisamos instaurar uma guerra de denominações e temos muitos outros nomes para pensar a distância entre o programado e o executado.

O primeiro é branquitude (SCHUCMAN, 2012). Dela notamos sua capacidade, em sociedades estruturadas pelo racismo, de produzir privilégios simbólicos e materiais aos sujeitos identificados como brancos em detrimento aos não brancos. A capacidade decisória das instituições é um privilégio simbólico e material diretamente relacionado não apenas a quem ocupa os cargos, mas também à permeabilidade institucional às agendas oriundas de movimentos sociais e setores não privilegiados. Miranda, Sousa e Sousa (2021) apontam o caráter conservador da Resolução CONSUN 007/2008 ao fixar um percentual máximo de reserva em 30%, valor inferior ao percentual populacional de pretos e pardos no Estado contabilizado pelo censo.

Defender e implantar uma política sólida de ações afirmativas para enfrentamento das desigualdades raciais e sociais no país envolve refletir sobre os privilégios em uma universidade periférica e que recruta tanto seus professores quanto seus estudantes nas classes populares. Como uma política de ações afirmativas que escancare a cor dessa comunidade, é articulada ao projeto de universidade como espaço elitizado, mesmo quando os objetivos programáticos dessa instituição dialogam com a popularização da formação no ensino superior? Envolve pensar qual a cor de quem se beneficia primeiro e melhor da descentralização da UESPI e da expansão da formação com a qual ela acena? E como apontam Miranda, Sousa e Sousa (2021), em uma sociedade que rotula para excluir, quem quer ser cotista? Não discutir o lugar sociopolítico da estrutura da supremacia branca

e das pessoas brancas que ocupam lugares sobrepostos de privilégio é “manter e legitimar as estruturas violentas de exclusão racial” (Kilomba, 2020, p. 34) pela negação das condições de possibilidade da copresença.

Essas questões nos levam a pensar em um segundo nome para o atual estado de coisas em nossa política de ações afirmativas: racismo. Almeida (2019) postula que o racismo é estrutural, ou seja, é “definido por seu caráter sistêmico. [...] um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (Almeida, 2019, p. 27). O racismo estrutura nossas relações sociais mais diversas, como relações de poder de um grupo sobre o outro, visando manter uma certa ordem social. Ordem social essa que é definida pela branquitude e os privilégios brancos dela derivados.

Neste sentido, as instituições, como a universidade, não são racistas *per se*, mas porque são integram uma ordem social organizada pela supremacia de brancos sobre não brancos. Posto isso, “a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (Almeida, 2019, p. 37). Como fazê-lo? O próprio autor estabelece um plano genérico do desafio posto às instituições que querem agir contra o racismo:

É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (Almeida, 2019, p. 37)

Nossa prática cotidiana, contudo, mostra que a questão tem sido abordada de forma muito superficial como representatividade. Em um revival colonialista, a branquitude toma as pessoas negras como objetos de estimação e constrói uma versão institucional do “não sou racista porque eu tenho um amigo negro”. É aqui que mora o perigo da representatividade pela representatividade, ou seja, sem a reorganização das relações de poder, da capacidade decisória e da redistribuição de recursos. É essa falácia institucional que Souza (2023), Miranda, Sousa e Sousa (2021) e Silva, Rocha e Miranda (2021) denunciam em suas respectivas análises: não é suficiente para avançar no combate ao racismo ser a universidade com a “maior representatividade de professores entre negros e pardos do país”; é preciso implementar políticas de acesso e permanência aos estudantes e condições de trabalho dignas aos professores e demais funcionários. Tais políticas não podem se restringir aos marcos da representatividade numérica. É necessário desenhar uma institucionalidade capaz de

dialogar e incorporar os conflitos étnico-raciais, de classe, gênero e sexualidade, inclusive nos currículos dos cursos, como dimensões estruturantes do trabalho formativo.

Quando ingressei nesta universidade, eu já tinha elaborado a diferença radical da presença negra neste espaço em relação ao meu espaço de origem. Também já havia compreendido, de forma mais profunda, as intersecções entre raça, classe e gênero neste espaço. Algo que aprendi na minha formação inicial é que a vigilância epistemológica é um princípio orientador da prática que nos permite construir uma atitude reflexiva sobre o cotidiano. Como o trabalho docente pode, então, contribuir para relações de copresença entre brancos e não brancos na universidade? Como nossa própria prática pode ser mobilizada como instrumento das ações afirmativas, considerando a dialética agência-estrutura?

Uma primeira resposta está na institucionalidade, em ocupar lugares que nos permitam tomar parte do processo decisório de forma a direcioná-lo a uma maior abertura à diferença constitutiva de todos nós e ao enfrentamento das opressões estruturais que impedem a maior parte de nós de estar em situação de copresença. A representatividade não deve ser pensada apenas em termos de ocupação negra de espaços tradicionalmente brancos, mas também de uma ocupação a favor da luta antirracista, por pessoas brancas, de lugares que atribuímos apenas aos negros. Esses lugares são os lugares da luta antirracista, inclusive os institucionais. Essa é uma empreitada perigosa porque, com essa justificativa, podemos deixar tudo como está, podemos manter as posições entre pessoas brancas, que nos dirão estar fazendo o possível pela igualdade. Esse é o atual estado de coisas na universidade em que trabalho. O que defendo aqui é uma posição em que as pessoas brancas assumam seu lugar na luta antirracista, enfrentando o racismo por omissão mais cotidiano, que é o “não é assunto meu”. Um lugar não protagonista e sempre dialogado com as pessoas negras, um lugar que exige, antes de qualquer compromisso com o Outro, aprender a reconhecer seu privilégio branco e outras formas de opressão produzidas pela branquitude.

A segunda resposta é a prática cotidiana fortemente vigiada. Como declara Alcione Corrêa Alves, “teoria não é vacina”, ou seja, não importa o quanto sejamos filiados teoricamente a perspectivas que buscam expor as opressões, nada garante que não sejamos, nós mesmos, opressores no cotidiano. Neste caso, compete construir uma postura pedagógica que seja vigilante do racismo cotidiano. A vigilância aqui é epistemológica, é política, é didático-pedagógica, é instrumental. Talvez a melhor síntese dessa vigilância necessária tenha sido o alerta de Lélia Gonzalez: “Criolêu, mulherio e indiada deste país: se cuida, moçada!” (Gonzalez, 2020, p.221). Neste texto, Lélia Gonzalez identifica o que ela nomeia como “racismo por omissão”, ou seja, o apagamento das questões

relativas às populações negras, nos fazendo crer que somos um país racialmente branco e eurocêntrico.

Assim como o objeto da crítica da antropóloga conseguiu tratar “dos mais graves problemas do país, exceto um, que foi “esquecido”, “tirado de cena”, “invisibilizado”, recalcado” (Gonzales, 2023, p. 220), nós também costumamos fazer isso na universidade. Falamos sobre inclusão, desigualdades, mercado, pobreza, crise ambiental, violência; construímos programas de curso impecáveis, abordando “o essencial e o necessário” para a formação inicial dos nossos alunos. E conseguimos fazer isso sem citar uma vez sequer as questões raciais que estruturam nossa sociedade, desconsiderando a produção intelectual negra que nos permitiria pensar sobre isso e também a realidade que colore nossas salas de aula.

Aqui, geralmente, nos cai muito bem, como pessoas altamente escolarizadas e politizadas, o discurso da igualdade. Nos filiamos à histórica tradição liberal das oportunidades iguais e da meritocracia para disfarçar que estamos, na verdade, agarrados ao nosso privilégio branco. E seguimos rotulando nossos alunos e alunas de desinteressados, desestimulados, quem sabe até preguiçosos, antes mesmo de entendermos suas trajetórias, sem ao menos entender por que muitos chegam até nós simplesmente porque chegaram, sem nenhuma expectativa ou perspectiva. Aqui, nossa universidade diminuta, em que as relações interpessoais se tornam facilitadas, pode ser o que nos aproxima de uma postura emancipatória ou de uma postura opressora. Sabemos muito sobre a maioria dos nossos alunos, suas vidas, seus dilemas, as dificuldades que enfrentam no cotidiano. O que fazemos com isso é, muitas vezes, uma resposta racializada.

Percebi isso mais escuramente em uma conversa entre colegas, em 2010, sobre nossas dificuldades para engajar os estudantes. Em certo momento, começamos a citar os alunos que exemplificavam para nós a desmotivação, o desinteresse pelo curso superior e os alunos esforçados. Eu comecei a anotar os nomes no caderno onde tomava notas e, de repente, percebi que havia uma gradação de cor. Estávamos mais propensos a reconhecer o esforço quanto “menos negros” fossem os nossos alunos. Por consequência, quanto mais retintos, mais a régua da excelência acadêmica parecia ser mobilizada.

Não se trata aqui de olhar para esses indivíduos, mas para como nós, docentes, todos brancos naquela ocasião, acionamos estereótipos raciais sobre corpos negros para identificar os discen-tes de acordo com que se espera da existência de pessoas de pele negra escura ou clara (Devulsky, 2021).

3. Professora me desculpe, mas eu vou falar

No funk *Não foi Cabral*, MC Carol interpela a professora para apresentar uma representação

da colonização a partir da subalternidade. As desculpas que pede à professora antes de falar é um recurso linguístico para afirmar o direito a uma fala que irá contrapor a autoridade professoral e histórica das narrativas brancas. Não nos é um recurso estranho como docentes, pelo contrário. É muito comum que nossos estudantes o utilizem. Mas, não haverá um uso racializado do “me desculpa, mas”? Quem são os estudantes que o utilizam para nos desautorizar e quem são os estudantes que o utilizam como um ato de fala contra hegemônico que instaura uma ruptura na ordem social da sala de aula?

Pouco refletimos sobre isso. Do alto dos nossos privilégios, podemos nos vangloriar do “me desculpa, mas” como expressão de respeito. O “mas” desaparece, submissumido no deslumbramento com o qual miramos as desculpas. O que acontece, em seguida, é que tendemos a desconsiderar o que vier depois do “mas”, apagar as delicadas marcas da insurreição. A ordem nunca é abalada e os problemas que são enunciados após o “mas” nunca são tratados. Geralmente, em nome do bom andamento da aula, claro.

O racismo por omissão se expressa entre nós de forma plural. Embora possamos atuar de forma que todos percebam o racismo, quero focar nas situações em que acionamos nossos privilégios brancos para oprimir nossos estudantes negros - e, enquanto a universidade for branca, os privilégios acadêmicos também serão expressão da branquitude. Por isso, nosso primeiro ato antirracista não é perceber a dor do outro. É enfrentar a “cegueira racial” (Bonilla-Silva, 2020)

Enfrentar a cegueira racial não é apenas constatar a ausência de pessoas negras nos espaços. Exige também perceber suas presenças em espaços de poder e enfrentar o desconforto que isso causa em nós, pessoas brancas. Em uma sociedade estruturalmente racista, não está na ordem das coisas que uma pessoa negra saiba mais do que uma pessoa branca, tenha mais capacidade decisória que uma pessoa branca, tenha mais títulos e de maior prestígio que uma pessoa branca. Em torno do ano 2013, eu dividia as disciplinas da minha área com outro professor, um homem negro, com titulação e experiência superiores à minha. Comecei a perceber certa regularidade no trânsito dos discentes: eles saíam da aula do professor e iam me procurar para confirmar o que fora dito por ele. Minha primeira reação foi ficar incomodada com a perturbação. E, sim, devemos ler essa primeira reação nos marcos da branquitude, nós não estamos atentos ao racismo o tempo todo. Foram necessárias mais algumas perturbações para que eu percebesse que havia uma busca por validação do saber de um professor negro através da ratificação de uma professora branca e pudesse atuar para confrontar a situação.

Essa situação me alertou que eu não fazia o suficiente nas minhas próprias aulas e que precisava mudar meus programas, o que não aconteceu de imediato. Primeiro, porque eu sabia por onde começar, mas não conhecia a literatura necessária. Então, comecei por introduzir “o tema”

nas disciplinas de forma a dialogar com a ementa. Se precisávamos falar de fracasso escolar, falaríamos de fracasso escolar e desigualdades raciais. Em seguida, comecei a falar de sucesso escolar e raça. Um pouco mais tarde, eu comecei a prestar atenção a quem escrevia os textos que eu indicava e comecei tentar inserir autores e autoras negras à medida em que eu própria pude aprender sobre eles com outras pessoas e situações diversas. Encontrei em um texto de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1996) um programa de estudos.

Uma das consequências dessa mudança de mirada foi a decisão de submeter uma proposta interdisciplinar de educação antirracista ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Se no âmbito programático a proposta recebeu apoio dos colegas, quando implantada, não era incomum ser rebaixada em relação à sua contribuição aos alunos. Os alunos participantes do projeto também eram alvo de rebaixamento e descredenciamento intelectual. Ao longo dos quatro anos de projeto, fiz várias anotações como essas nos meus diários:

Hoje alguns bolsistas do PIBID vieram me contar que a [nome suprimido] entrou em sala de aula e ficou rindo do projeto, perguntando se iam fazer roda de capoeira o projeto inteiro, que tanto tinha para se aprender sobre isso. (1 de dezembro de 2014, arquivo pessoal)

[...] bolsista chateado porque o [nome suprimido] foi irônico com ele em relação ao projeto. O professor deu a entender que participar do projeto não agregaria nada para a formação profissional: “ah, sim, vai ser muito útil no mercado de trabalho esse projeto no seu currículo”. (17 de março de 2015, arquivo pessoal)

O projeto teve duração de quatro anos e foi um importante processo de letramento racial. Primeiro, pela oportunidade de aprender sobre África, sobre História do Brasil, sobre Literatura a partir de uma perspectiva decolonial e antirracista (Maldonado-Torres, 2014; Bernadino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018). Segundo, e talvez isso seja o mais importante, pelas relações sociais estabelecidas entre os participantes do projeto e entre os participantes do projeto e as comunidades escolares. Essas relações se constituíram desde o início como relações raciais entre pessoas brancas e pessoas negras, ambas em processo de constituir suas identidades. Como mediar tais relações de forma a considerar as desigualdades e hierarquias sociais mais amplas, mas também a permitir a emergência de relações distintas mais horizontais? A primeira lição veio do texto de Petronilha Silva que eu havia tomado como programa de estudos: “o professor que trata seu aluno negro como se não o fosse está contribuindo para a formação de uma identidade que nega suas raízes étnicas e culturais e busca arremediar outras” (Silva, 1996, p.170). A segunda lição veio da tese de Lia Vainer Schucman: “[...] os conteúdos racistas de nossa linguagem, bem como a ideia de superioridade racial, são ainda apropriados pelos sujeitos” (Schucman, 2012, p.109).

Nosso desafio coletivo era nos ver como pessoas racializadas, brancas e negras; aprender a

identificar nossas hierarquias socialmente atribuídas; para, enfim, podermos exercitar cotidianamente, sempre mediados pela vigilância étnico-racial (e também de gênero), outros lugares. Essa relacionalidade deve considerar a dinâmica da herança racial na nossa formação como um acordo tácito da branquitude (Bento, 2022):

Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia desta herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. [...] (Bento, 2022, p. 24)

Claro que alguns estudantes brancos foram mais bem sucedidos nessa empreitada que outros. Entretanto, como docente branca, me cabe pontuar aqui dois aspectos relativos ao nosso letramento racial e formação docente. O primeiro diz respeito a atuar para não, apenas, perceber a cor dos alunos, mas para criar espaços de oportunidades para que eles e elas possam, de um lado, afirmar uma identidade negra positiva, e, de outro, reconhecer seu privilégio branco.

[Nome suprimido] tem cuidado do cabelo. Me contou que comprou cremes para hidratar e modelar os cachos. (10 de junho de 2013, arquivo pessoal).

[Nome suprimido] chegou com os cabelos soltos para nossa reunião! Todos elogiaram, disseram que estava bonita. Ninguém colocou a mão ou fez perguntas que fossem absurdas. Os olhinhos dela brilhavam! (20 de outubro de 2015, arquivo pessoal)

O segundo diz respeito a desenvolver a habilidade de mediar conflitos raciais. Como ensina Bonilla-Silva (2020), neste país racista sem racistas aprendemos que o enfrentamento ao racismo se faz não falando sobre ele. Na época do projeto, eu li um texto da Nilma Lino Gomes que dizia que todo ato racista em contexto escolar é oportunidade educativa. Ou seja, quando optamos por não intervir nos casos de racismo que presenciamos, quando tratamos como simples brincadeira, estamos reproduzindo a opressão e atuando para a manutenção ativa da supremacia branca.

Esta habilidade envolve perder o medo de falar sobre o racismo - seja para narrar suas histórias de trauma, seja para narrar suas ações de trauma. Brancos e negros, estamos todos na plantação, cada um em sua posição de sujeito.

Para Kilomba (2020, p.22), “no âmbito do racismo, a boca se torna um órgão da opressão por excelência”. Pessoas brancas falam do Outro e silenciam sobre si mesmas. Então, a constituição de outra relação possível passa pela escuta. Se não ouvimos nossos alunos e alunas negras, não podemos encarar o “medo branco de ouvir” (Kilomba, 2020, p.41) e nem podemos atuar como docentes que estão formando pessoas antirracistas. Nem sempre o que se escuta é agradável, é confortável. Mas, se a branquitude é um lugar agradável, sua crítica deve ser o extremo oposto.

Eu falo em profusão (e somente, recentemente, eu comecei a pensar que isso não é apenas um traço de personalidade, mas um traço racializado) e, em certa ocasião, procurei uma aluna que estava evadindo para conversar. E falei, falei e falei sobre isso. Ela fez apenas uma intervenção: “eu

entendo, professora, mas já decidi”. Ela só escutou, colocada neste lugar pela minha boca grande, que queria despejar nela tudo que eu sabia sobre a situação. Dois dias depois, eu recebi, tarde da noite, uma mensagem no WhatsApp que dizia: “Boa noite, só queria dizer para a senhora que não é nada daquilo”. E junto vieram vários áudios, de longa duração para este meio de comunicação, em que explicava suas razões para o abandono do curso. Razões muito diversas das que eu imaginava, muito coerentes com a situação do curso naquele momento e que indicavam sua maturidade para tomar decisões que lhe fossem oportunas e necessárias. E, no último áudio, antes de se despedir, agradecendo (outra forma de operar a subversão que toma a fala, como o “me desculpe, mas”), ela disse: “acho que a senhora não ouviu, mas eu falei”.

Quando eu li o *Memórias da Plantação* (Kilomba, 2020), eu lembrei insistentemente desse episódio e de como me doeu não ter ouvido. Ouvir não teria sido uma condição para que ela permanecesse no curso, mas teria sido uma condição para que ela pudesse falar. Não se trata aqui de arrogar para si o lugar de autorização da fala. Se trata de reconhecer que, para que um fale, outro precisa ouvir - e ouvir significa calar. Meu avô dizia que “quando um burro fala, o outro abaixa a orelha”. Historicamente, o colonialismo impôs física e simbolicamente o silenciamento às populações negras e criou condições para que as populações brancas não apenas produzissem discursos sobre elas, como também para que esses discursos fossem legitimados. Para que as pessoas negras possam se tornar sujeitos falantes, é preciso que o silêncio na conversação adquira um outro sentido, o da escuta atenta.

A habilidade de mediar conflitos raciais está relacionada à vigilância étnico-racial dos estereótipos que acionamos em relação a nossos alunos e alunas. Para Nascimento (2018), os estereótipos raciais estão ligados à reificação da branquidão e à substancialização do corpo negro e funcionam como carimbo. Ora, como docentes, carimbamos os nossos alunos e alunas o tempo inteiro: esforçado, desinteressado, atento, especial, querido, insuportável, estudioso, preguiçoso. Em que medida acionamos categorias racializadas para carimbar nossos alunos? Serão esses carimbos puramente acadêmicos, baseados em critérios objetivos de verificação de credenciais e de resultados? Certamente, não. Para Nascimento (2018, p.68), o estereótipo é um “rótulo destituído de fundamento”.

Em 2019, em uma turma de primeiro bloco, fiquei muito interessada em uma aluna. Me pareceu alguém que tinha muito a dizer. Mas ela não falava. Ela sentava no fundo da sala e ficava me olhando. Eu vigiava cada palavra, esperando o momento em que ela abriria a boca e me destruiria. E, novamente, isso não acontecia. Então, iniciei o processo de carimbação: calada e agressiva. Só, então, me dei conta que estava carimbando esta aluna com um dos estereótipos mais comuns atribuídos às mulheres negras, o da negra raivosa. O medo que eu tinha de ela me destruir com palavras não exatamente por imaginar que ela teria muito a me falar e me corrigir - “desculpe

professora, mas” - era o medo da negra raivosa. Aquele medo que eu aprendi lá na infância, na escola, depois de conhecer a palavra racismo e aprender a identificar negativamente as pessoas de pele preta. Ao identificar o ato racista, eu pude mudar de atitude, parar de encarar, de esperar um sorriso. E quando eu mudei de abordagem, mudou também a nossa relação em uma sucessão de oportunidades para falar sobre como nossa relação começou com um ato violento e, a partir daí, construir outras possibilidades, sem precisar produzir apagamentos.

Outra violência que devemos vigiar refere-se à mobilização da excelência acadêmica como exercício de supremacia branca. É lugar comum que a universidade é um espaço de excelência e de produção de conhecimento em alto nível. O problema é que este nosso autorretrato é facilmente mobilizado como instrumento de poder e subjugação dos estudantes que “estão no lugar errado”, como ouvi de uma colega em uma discussão sobre as cotas, sobre os pobres e sobre as mães. Quantas vezes nós dizemos que nossos alunos “não sabem escrever”, “não sabem ler”, “não sabem interpretar”, sem que, contudo, façamos um só movimento didático-pedagógico, epistêmico e político em direção contrária? Ou, por acaso, achamos que devolver trabalhos iguais aos que recebemos contribuiu para que qualquer pessoa possa aprender?

Não é só porque as cotas raciais no lugar onde trabalho são uma subcota social e que, portanto, guarde alguma verdade que possamos antecipar a necessidade de construir com nossos alunos algumas habilidades e conhecimentos que o projeto político de destruição da escola pública lhes negou, que devemos atuar no sentido de possibilitar oportunidades de letramento na linguagem acadêmica. É porque a própria linguagem acadêmica, com sua semântica, sintática e pragmática próprias, é uma linguagem própria deste lugar e só pode ser aprendida aqui, em imersão. Se nós nos negamos à troca linguística com nossos novos interlocutores, negamos que eles façam parte dessa comunidade, ou, pelo menos, interpomos um obstáculo.

Precisamos estar, então, sempre atentos à forma como racializamos as exigências acadêmicas que direcionamos aos nossos alunos e alunas. A vigilância étnico-racial nos permitirá perceber que há uma gradação de cor neste processo, como já apontei ao falar da rotulação. Estamos muito mais abertas a sermos complacentes e mediadores da aprendizagem quanto mais clara e mais branca é a cor da pele. E é preciso dizer: somos o oposto na direção contrária. Em diversas ocasiões da minha prática, eu percebo operando essa exclusão racista. Inicialmente, eu usei como desculpa um argumento retórico-político bem conhecido da branquitude, a nossa benevolência: eu quero que essas pessoas possam ter as melhores oportunidades, então, eu preciso exigir delas o dobro porque, assim, é o mundo lá fora.

Ora, não me cabe como pessoa branca querer nada sobre e das pessoas negras. E, se quero

assumir um lugar na luta antirracista, não deveria reproduzir o efeito de sobrecarga e máxima exploração e esforço que o racismo impõe a essas pessoas. Compete fazer exatamente o oposto e criar oportunidades para aliviar essa carga, dividir esse peso. É um equilíbrio difícil no cotidiano porque nós, docentes, também atuamos em condições precárias e de sobrecarga extrema e não podemos ter a ilusão de que somos alguma espécie de heroínas que sozinhas abalarão a estrutura racial - mais um mito branco para abrirmos mão como parte dos nossos privilégios simbólicos.

Precisamos ensinar a planejar e a revisar o escrito, a antecipar o ponto de vista do receptor, de forma não apenas a melhorar gramaticalmente a escrita dos estudantes, mas para que aprendam que a escrita é uma ferramenta de comunicação de conteúdos e de saberes - e de afetos. É preciso que sejamos atuantes na apropriação que nossos recém-chegados farão do modo de viver, do modo de pensar e do modo de se expressar na universidade.

Quanto mais coletivamente atuarmos neste sentido, mais e melhor nossos alunos aprendem e se tornam competentes na arte do ofício, e mais dividimos a sobrecarga deste trabalho na comunidade docente. O letramento racial dos docentes precisa produzir não apenas atividades (muito próximas) de um currículo turístico (Santomé, 2011), mas, efetivamente, assumir o compromisso com a ampliação dos horizontes culturais dos nossos estudantes como ferramenta de ação no e sobre o mundo.

Para encerrar essa seção, quero indicar que este compromisso e o uso da linguagem acadêmica como exercício e instrumento de poder é um problema relativo ao epistemicídio, que tal habilmente foi destrinchado por Sueli Carneiro. “O epistemicídio tem se constituído no instrumento operacional para a consolidação das hierarquias raciais por ele produzidas, para as quais a educação tem dado contribuição inestimável.” (Carneiro, 2005, p. 33). Para a autora, o epistemicídio “é uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.” (Carneiro, 2005, p.98).

Te alui, branquitude: o compromisso de que falo aqui não é o que integra os estudantes negros e negras a um admirável mundo novo que irá curá-los das deficiências de suas origens sociais e culturais. Se adotamos essa postura salvacionista, reproduzimos *ipsis litteris* o projeto colonialista.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (Carneiro, 2005, p.98)

É um compromisso político antirracista pela construção de outras ferramentas, simétricas a tantas outras que permitem às pessoas produzir e comunicar conhecimento e intervir no mundo.

E isto precisa ser um dos meios de realizar o que o professor José Carlos dos Anjos provocou sobre o efeito mais complexo das cotas na universidade: as transformações epistêmicas. Como comunicar cientificamente em pretoquês? Como dialogar com a ciência e outras formas de produção de conhecimento? Como romper com o “dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro” (Carneiro, 2005, p.60)?

15 anos separam a escuta do meu professor e a materialização da potencialidade enunciada na minha prática docente pelas mãos daquela estudante que eu rotulei de negra raivosa. Foi ela que trouxe Exu para a nossa conversa e juntas rodamos. Rodamos com Exu, com as mulheres negras, com o racismo da universidade e com uma linguagem capaz de comunicar. Edilane Gomes (2022, p. 21) escreveu que “Exu é a boca que tudo come, é quem se alimenta primeiro que todo mundo, é quem se reverencia não por medo, mas por respeito”. Eu aprendi, em um aprendizado que nunca estará terminado, que eu não devo, que nós docentes brancos não devemos ser a boca que tudo come; devo, e devemos, conter todos os dias essa nossa insaciedade branca de tudo consumir. E, para reafirmar, sem as cotas, sem a transformação radical da universidade, eu não teria aprendido isso. É por isso que as políticas de ações afirmativas são democráticas e têm potencialidade de incluir a todos nós, brancos e não brancos, em seus caminhos e consequências.

Considerações finais

Enfrentar as próprias memórias da plantação é desconfortável por sua própria natureza. Salvo em quem está comprometido com a opressão, não resulta agradável a ninguém saber que seu grupo e, portanto, você mesma, ocupa essa posição social de quem frui de privilégios que alimentam exclusões tão severas.

Entretanto, essa tarefa precisa ser encarada e as políticas de ação afirmativa, especialmente as cotas, guardam o potencial de nos fazer sentir o incômodo e agir sobre ele. As cotas, em primeiro lugar, mudam a cara da universidade e, em um lugar como o que trabalho, podem mesmo provocar que experimentemos no cotidiano a sensação de minoria. Por isso, é tão importante a provocação feita por Miranda, Sousa e Sousa (2021) sobre o caráter conservador de uma reserva de vagas que não é representativa da distribuição étnico-racial da população. Se a branquitude constrói a ideia de uma universalidade para si, definindo-se como padrão e medida de todas as coisas (Silva, 1996; Schucman, 2012; Kilomba, 2020; Bento, 2022), a experiência da minoria recoloca esta universidade em outros termos. É preciso se sentir desconfortável ao se sentir fora do padrão e da norma para

que se possa pensar o absurdo da ordem social estruturada pelo racismo.

As cotas falam, então, sobre representatividade numérica. Mas precisamos ir além disso, como demonstrou Almeida (2019). Ao termos mais pessoas negras na universidade, precisamos garantir que haja oportunidades de estarem em lugares de prestígio - nos cursos de prestígio, nos grupos de pesquisa, nas fotos que representam a universidade em eventos de destaque, nos prêmios e láureas acadêmicas. Para tanto, cabe destacar as problematizações de Miranda, Sousa e Sousa (2020) sobre a não implementação de programas de permanência para cotistas previstas na legislação e na resolução interna da universidade, e de Souza (2023) sobre ocupação de cargos de poder decisório e seus reflexos no não tratamento do racismo na instituição.

Além das questões relacionadas aos alunos e suas experiências, Miranda, Sousa e Sousa (2023) e Silva, Rocha e Miranda (2023) discutem as críticas em torno das comissões de heteroidentificação e os limites institucionais de sua ação. Assim como nosso trabalho docente não é mera instrumentalidade, as comissões e outros instrumentos da política de ação afirmativa também não o são. Carecem de ser pensados no quadro dos exercícios de poder branco através de cargos, procedimentos, regulamentos e questões relativas ao financiamento, bem como articulados a problemáticas mais gerais sobre as relações étnico-raciais envolventes.

Devemos desistir das ações afirmativas porque o sistema possui problemas e limites na sua implementação? A resposta afirmativa está na ponta da língua de quem pode ocupar uma posição de sujeito privilegiado neste jogo. Entretanto, se muito já mudou na cara da universidade, ainda há um caminho a percorrer. Os ajustes e aprimoramentos das ações afirmativas devem ser feitos coletivamente a partir da compreensão das questões históricas e contemporâneas que justificam sua pertinência. Neste sentido, as comissões de acompanhamento de cotistas e a comissão de heteroidentificação devem ser restabelecidas em termos efetivos e com a necessária autonomia e capacidade decisória, pois são instrumentos da política e não mero procedimento burocrático.

A problematização que fazem Miranda, Sousa e Sousa (2023) sobre os estereótipos em torno dos cotistas e as questões mais amplas que envolvem a não preferência por essa oportunidade implicam que nós, professores, especialmente brancos, devemos ser vigilantes com a forma como tratamos nossos alunos e alunas negras e brancos; com a forma como abordamos ou silenciemos sobre as relações étnico-raciais no Brasil; com a forma como construímos nossos planos de curso de forma a privilegiar a branquitude mesmo quando intentamos falar sobre temáticas negras; com a forma como focamos na dimensão do trauma e da dor do racismo para invisibilizar as conquistas, potencialidades, resistências e criações/ inovações diversas das populações negras.

Não há política de ação afirmativa sem acolhimento e não há acolhimento sem o enfrentamento da supremacia racial que praticamos cotidianamente. Por isso, é preciso recuperar nossas

memórias da plantação como exercício de vigilância étnico-racial e condição de possibilidade de um trabalho docente antirracista. Fazendo uma analogia com o que nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2023) sobre o colonialismo, talvez não haja cura para a branquitude, mas as políticas de ações afirmativas podem funcionar como um poderoso imunizante sempre e quando transformarem a institucionalidade e as pessoas que nela habitam.

Referências

- ALVES, Arnaldo *et al.* Uespi tem maior representatividade de professores entre negros e pardos do país. **Governo do Piauí**: Imprensa. Teresina, *on-line*. 22 nov. 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em 12 de jul. 2023.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. O que é interseccionalidade? In: COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Boitempo, 2021. p. 15-88.
- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- GOMES, Edilane Kelly Lemos. **Um corpo no mundo: trajetórias de negras discentes no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí**. 2022. 79f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Heróis do Jenipapo, Universidade Estadual do Piauí, Campo Maior, 2022.
- GONZALES, Lélia. Racismo por omissão. In: RIOS, Flávio; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 220-221.
- HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa

dos Tempos, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Race, religion, and ethics in the modern/colonial world. **Journal of Religious Ethics**, v. 42, n. 4, p. 691-711, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24586119>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SOUSA, Elio Ferreira de; SOUSA, Hyara Ketley de Oliveira. Cotas para negros no ensino superior no Piauí (2008-2020): ações e perspectivas na atual conjuntura brasileira. **South American Journal Of Basic Education, Technical And Technological**, Rio Branco, v. 8, n. 8, p. 940-959, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4466/3174>. Acesso em: 12 jul. 2021.

NASCIMENTO, Maria da Conceição. A força dos estereótipos: dificuldades para a expressão de outros modos de existência. **Revista da ABPN**, v.10, n.24, p.166–182, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/579>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PIAUI. Lei estadual nº 5.791, de 19 de agosto de 2008, que dispõe sobre a criação do Sistema de Cotas Sociais para Ingresso de Estudantes Oriundos de Escolas Públicas nas instituições públicas de ensino superior do Estado do Piauí. **Alepi**. Teresina, PI, Disponível em: <https://sapl.al.pi.leg.br/norma/514>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis : Vozes, 2011, p.155-172.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra quer, a terra dá**. São Paulo: UBU/PISEAGRAMA, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**:: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, Iraneide Soares da; ROCHA, Cristiana Costa da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de. Breves apontamentos sobre a institucionalização das políticas afirmativas na Universidade Estadual do Piauí: experiências com as bancas de heteroidentificação. **Revista da Abpn**, [s. l], v. 13, n. , p. 210-231, abr. 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1245>. Acesso em: 12

jul. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.168-178

SOUZA, Letícia Oliveira de. **Estrangeiros de dentro**: corpos negros não pertencentes às performances normatizadoras regidas pela cidade e a universidade. 2023. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) - Curso de Educação, Culturas e Regionalidades, Universidade Estadual do Piauí, Oeiras, 2023.

UESPI. Conselho Universitário. Resolução CONSUN nº 007, de 11 de julho de 2008. Regulamenta a Reserva de Vagas na oferta do Vestibular dos Cursos de Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial Piauí**. Teresina, PI, 21 jul. 2008. n. 136, p. 5-5. Disponível em: <http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/200807/7642441484c5316.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

A LEI 10.639/03 E A LEI 12.711/12 COMO OBJETOS DE PESQUISA: FONTES E SUJEITOS

Melina Lima Pinotti

Raimunda Conceição Sodré

Resumo: As alterações nas legislações promovem períodos privilegiados para pesquisadores por disporem de novos problemas e objetos de pesquisa. Assim, o presente trabalho refere-se às experiências de doutorandas em História que pesquisam políticas de ações afirmativas reivindicadas pelo movimento negro no âmbito educacional, firmadas em duas importantes leis. A Lei 10.639/03 que deu base institucional para a educação das relações étnico-raciais. E, a Lei 12.711/12 popularmente conhecida como Lei de Cotas. Ambas são compreendidas como desdobramentos da “Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida” em 1995 e da “III Conferência de Durban na África do Sul” em 2001. O objetivo é apontar possíveis caminhos percorridos ao compreender essas Leis como objetos e fontes de pesquisa, que ora são potencializadas em ações antirracista, ora são esvaziadas por agenciamentos políticos.

Palavras-chave: Lei 10.629/03; Lei 12.711/12; políticas de ações afirmativas; movimento negro.

Introdução

O artigo apresentado compreende as alterações nas legislações como terreno fértil para o campo acadêmico por disporem de novos problemas, objetos e fontes de pesquisa. É notório que o banco de teses e dissertações tem se enchido cada vez mais de trabalhos que se preocuparam com as políticas de ações afirmativas, sendo temas nas mais variadas áreas das ciências humanas, da linguística e do direito.

Ainda que a História não seja a única a lidar com o passado, de toda forma, o que é específico dessa área, são as temporalidades, ou seja, “sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico”. (Chartier, 2010, p. 65). Nesse sentido, pretendemos apresentar relatos de nossa experiência como doutorandas em História referente às pesquisas acerca da Lei 10.639/03 e da Lei 12.711/12 enquanto objeto de pesquisa que pode ser historicizado a partir de suas fontes e sujeitos.

Para tanto, trazemos uma discussão acerca do ponto de partida do nosso trabalho enquanto pesquisadoras, e ao recapitular a situação da historiografia, Michel de Certeau (1982) problematiza o real em duas posições diferentes quanto ao procedimento científico em nosso ofício de fazer História. Uma delas é o real que existiu num determinado passado, e este é o nosso estudo, e a outra posição, é o real que existe numa problemática do presente. E é justamente, dessa problemática do presente, dessa inquietação, que surge o sintoma, que é a origem do nosso trabalho. Sendo na relação entre essas duas posições, o resultado e o postulado, que está a morada da ciência histórica.

Portanto, ao falar de teorias e métodos da História, Certeau (1982) nos ajuda a compreender que desejamos o nosso objeto de pesquisa, e que este já foi um sintoma, um desejo de quem o produziu, porém, agora, a partir da pesquisa, daremos sentido a esse objeto. À medida que usarmos esse objeto para compreender como o evento aconteceu, a partir dos rastros, das marcas e das migalhas deixadas. Sendo, por meio das contradições, dos interesses e das pluralidades que marcaram esses rastros é que construímos o fato. Pois nossa escrita, diz o que falta.

1. Marcos históricos das políticas de ações afirmativas

As ações afirmativas são políticas públicas criadas por instituições públicas ou privadas com o objetivo de diminuir as desigualdades raciais. Como partes integrantes destas ações estão a desconstrução de uma representação negativa dos negros, a inserção justa e igualitária na sociedade e o combate ao racismo. No Brasil, tais políticas públicas tornaram-se necessárias diante de um cenário de injustiça e desigualdade social, advindos ao longo dos séculos, pela escravidão, segregação, inferiorização e preconceito contra a população negra.

Historicamente a população negra escravizada foi impedida de ter acesso à educação por meio de decretos, que funcionaram como estratégias que demonstravam a postura legalizada da discriminação racial no Brasil, e após a Abolição da Escravatura em 1888, a população negra continuou na organização e luta árdua para alcançar os direitos civis negados não somente no período Colonial e Imperial, mas também pelo projeto de República pensado e criado pela elite brasileira.

Sobre essa problemática, Miguel Arroyo (2014) reconhece que as representações para inferiorizar socialmente esses grupos são oriundas do período da colonização, e mantê-las nos processos históricos de formação social do Brasil, foram e são meios de justificar as desigualdades sociais. Arroyo (2014), denunciou o racismo como estruturante e institucional, por integrar os moldes organizacionais da sociedade e perpassar as fronteiras do conhecimento, da história, da cultura, do trabalho e do poder, pois “inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos” (Arroyo, 2014, p. 126).

Reconhecendo o cenário da desigualdade racial, no início do ano de 2003, a Lei 10.639 deu base institucional para praticarmos uma educação das relações étnico-raciais ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo o âmbito escolar e instituir o 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra” em razão da morte de Zumbi dos Palmares, dada sua importância dentre as lideranças negras. E, no ano de 2012 a Lei 12.711 institucionalizou a reserva de 50% das vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escola pública, ampliando o ingresso de sujeitos oriundos de pertencimentos raciais, sociais e territoriais em instituições públicas.

Trata-se de leis que estão no âmbito da reparação histórica devido as desigualdades raciais entre pretos e brancos e são conquistas das políticas de ações afirmativas previstas nas agendas de reivindicação do Movimento Negro. (Costa, 2023).

A leitura do passado, elaborada no forjar da luta do Movimento Negro o definiu como um movimento contemporâneo ao estabelecer diferenças em relação a outros movimentos sociais, por questionar a construção histórica destinada à população negra. Pois, a principal preocupação era combater o racismo, para tanto, “o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo brasileiro negro” (Gomes, 2011, p. 136). Dessa forma, compreendemos que este atuou a partir de mobilizações que pressionaram o governo federal para elaborar políticas públicas de inclusão dos negros.

Segundo Nilma Lino Gomes importante pesquisadora no que tange as políticas públicas no Brasil, “qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem”. (Gomes, 2009, p. 06). Para tanto, sinalizamos dois marcos históricos importantes: a “Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida” em Brasília/DF, no dia 20 de novembro de 1995 organizada pelo Movimento Negro, e a “III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata”, realizada no ano de 2001, em Durban na África do Sul.

Primeiramente, faremos uma importante compreensão do processo de organização da Marcha, a partir da entrevista de Edson Cardoso, cedida ao Centro de Pesquisa e Documentação Contemporânea (CPDOC). Na ocasião, Edson se apresentou como fomentador da ideia da “Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida”, pois em novembro de 1995, completaria 300 anos da morte de Zumbi. Em reunião marcada no Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN), parti-

ciparam os representantes do Movimento Negro Unificado (MNU) e outros membros do movimento negro ligados às demais organizações. Edson salientou que teve o apoio de organizações como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), e o Geledés.

Porém, como é comum de organizações sociais não serem homogêneas, a ideia de realizar a Marcha não agradou todos os envolvidos. Houve resistência de membros do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única de Trabalhadores (CUT) por motivos relacionados à data do evento, dia 20 de novembro. Além de a data cair no meio da semana, o que poderia dificultar a manifestação, o PT e a CUT tinham em suas agendas um seminário internacional próximo ao dia planejado para a mobilização.

Nesse contexto, Edson manteve sua posição de realizar a Marcha no dia 20 de novembro. Justificou que o movimento negro construiu a figura de Zumbi dos Palmares e que uma manifestação em massa deveria acontecer numa data importante para o Movimento Negro. Pois, “data tem sua importância. Se nós construímos o 20 de novembro e agora vamos fazer uma manifestação de massa, eu não vou fazer no 20 de novembro? Tem que fazer no 20 de novembro” (Alberti; Pereira, 2007, p. 338).

O ativista explicou que na primeira reunião que aconteceu em São Paulo/SP apareceram poucos membros do Movimento Negro, o que fez compreender que não seria fácil organizar a Marcha. Começou um trabalho de articulação com organizações de Brasília/DF e relata que o PT e a CUT passaram a apoiar a Marcha, pois perceberam o momento como oportunidade de fazer oposição ao governo de Fernando Henrique Cardoso, “já havia boatos de gente que ia gritar na Marcha ‘Fora FHC’ – em 1995, que era o primeiro ano do Fernando Henrique Cardoso” (Alberti; Pereira, 2007, p. 339).

Mesmo com interesses partidários e sindicais mais específicos, Edson afirmou que o PT e a CUT tiveram uma importante contribuição na mobilização. Diferentemente do Movimento Negro, pois segundo o militante: “O MNU absolutamente ‘na moita’. O MNU não foi construir a Marcha. Em alguns lugares que a gente tinha força, alguns setores do MNU, como Brasília, se envolvera” (Alberti; Pereira, 2007, p. 339).

Em meio às dificuldades de realizar a manifestação, o evento ocorreu e teve como propósito principal, entregar ao presidente Fernando Henrique Cardoso um documento de reivindicação de ações afirmativas oficializado pelo “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Na ocasião, houve oposição do Movimento Negro acerca da escolha do representante para falar com o presidente. E, aqueles que participaram da organização saíram em defesa de Edson que, ao ser recebido pelo presidente Fernando Henrique, disse: “que o governo dele, como os outros, tinha

IPEA, tinha IBGE, tinha dados, mas não tinha políticas públicas e o que a gente estava querendo eram políticas que levassem à superação das desigualdades (Alberti; Pereira, 2007, p. 345).

Outra importante figura presente no movimento e que também participou das entrevistas ao CPDOC foi Sueli Carneiro, que sobre esse contexto revelou que a Marcha possibilitou o encontro de sua executiva com o chefe de Estado. Na ocasião, o presidente assinou um decreto que objetivou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), primeira organização criada para pensar a elaboração de políticas públicas voltadas para a população negra. Muitos membros do Movimento Negro perceberam que a Marcha foi um evento importante na história do movimento social, pois propiciou um momento de reflexão e denúncia das condições da população negra.

Em entrevista à Folha de São Paulo em 1999, o professor Hélio Santos, criticou a invisibilidade política dada a população negra no Brasil e chamou atenção para os discursos de posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que em seu primeiro e segundo mandato mencionou a desigualdade racial como um problema a ser superado no Brasil, por se tratar de uma injustiça social. Apontou que as políticas de ações afirmativas não devem estar limitadas ao governo, mas ser também preocupação dos setores empresariais, imprensa e Universidades. Tal afirmação tem relação com aquilo que ele chamou de “racismo cordial”, um inimigo quase invisível na sociedade, mas dada a sua força de atuação, não será combatido com ações de apenas um setor. Em denúncia da desigualdade racial, Santos (1999) evidenciou que:

A realidade de exclusão da maioria da população negra requer dos estudiosos verdadeiramente comprometidos com a questão a necessidade aguda de se especializar no óbvio: relatórios insuspeitos revelam que o nosso país é um dos mais desiguais do planeta. Outros estudos comprovam que não se deve omitir a questão racial quando se busca localizar a origem dessas desigualdades, as quais são seculares e atravancam nosso desenvolvimento. (Santos, 1999, s/p).

Sobre esse contexto, a professora Zélia Amador de Deus, em sua participação na Escola de Políticas de Ações Afirmativas (EPAA), afirmou que o governo do FHC foi pioneiro em admitir o racismo no Brasil, e que o GTI teve como função criar políticas de valorização da população negra, sendo o responsável por fazer o primeiro conceito de políticas de ações afirmativas no Brasil. Desse modo, visando para o próximo milênio um país menos injusto, as reivindicações voltavam-se para políticas de ação afirmativa que dessem condição para a população negra competir em igualdade de oportunidades.

Pesquisar eventos históricos nos permite trazer à tona as problemáticas que o formaram, e nesse sentido, a organização da Marcha em 1995, enfrentou resistências de membros do Movimento Negro e de organizações com interesses políticos próprios. E, ao refletir sobre o processo de organização, repercussão e ações alcançadas pela manifestação, Edson revelou que: “Hoje todo mundo fala que a Marcha de 1995 foi um momento histórico. Mas quem fez esse momento, as

pessoas que dele participaram, sabem bem o quanto se fez para evitar esse momento histórico” (Alberti; Pereira, 2007, p. 342).

Em meio às suas contradições o Movimento Negro lutou para ser reconhecido como sujeito de sua história e configurar sua identidade, tendo como fio condutor políticas de luta contra o racismo. E, ao interpretar as narrativas acima citadas, concluímos que a Marcha de 1995 foi palco para a criação do cenário que originou as políticas de ações afirmativas no Brasil.

Compreendemos que a educação é parte das reivindicações do Movimento Negro, seja como direito de frequentar a escola, seja em sua presença na cultura escolar; Gomes (2011); Alberti e Pereira (2007); Dias (2004). E, embora a Constituição Federal de 1988, tenha significado um marco quanto aos avanços referentes aos direitos civis, até o final dos anos 90, as políticas públicas educacionais tiveram caráter universalistas e não se comprometeram com questões específicas de ações afirmativas no combate ao preconceito e a desigualdade racial.

Segundo Gomes (2009), este cenário passou a ser modificado, sobretudo, quando o movimento negro alcançou intervenções significativas, podendo ser traduzido como um marco temporal dessas mudanças a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul. A ocasião esteve sob direção geral do Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas, onde pesquisadores, políticos e representantes de organizações estiveram reunidos preocupados em traçar caminhos para superar as desigualdades raciais e sociais.

Cabe detalhar que, anterior a Conferência de Durban, houve outras duas, em Genebra nos anos de 1978 e 1983, na qual o Movimento Negro não participou significativamente. Eventos como esses, a nível mundial, são movidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), nesse caso, é importante ressaltar que o ponto de partida para a realização da Conferência em Durban, foi proposto por um embaixador brasileiro, o José Roberto Lundgeen Alves, que pertencia à Comissão de Direitos Humanos da ONU.

Na integração em ações preparatórias, podemos citar como ação do Movimento Negro a participação nas demais conferências preparatórias para Durban com a organização do “Comitê Impulsor”, criado para mobilizar as ações ao longo do ano 2000 e início de 2001, bem como ser o interlocutor entre a sociedade e o governo federal. Segundo Gomes (2011), entre as ações, as dificuldades que atingem a população negra principalmente quanto a educação, tiveram lugar de destaque.

Diante desse contexto, com o objetivo de compreender como se deu a participação do Movimento Negro, indicamos como fonte, o livro “Olhares” escrito por Joselina da Silva e Amauri

Mendes Pereira, por conter entrevistas de ativistas brasileiros que estiveram à frente das mobilizações. Muitas são as narrativas que apresentam com riqueza de detalhes as preparações para a Conferência em Durban, definidos pela diversidade, potencialidade e particularidade do olhar de cada ativista quanto as articulações do Movimento Negro. Como exemplo, trouxemos narrativas que revelam contradições, fissuras e disputas amparadas por interesses políticos e sociais, ora divergentes, ora congruentes.

Começamos com o interesse do Movimento Negro a partir da narrativa concisa de Sueli Carneiro: “Evidentemente, a Conferência Contra o Racismo é muito mais estratégica para nós. (Silva; Pereira, 2013, p. 24). Vale ressaltar que por não ser um tema exclusivo, o Movimento Negro teve que disputar espaço com outros grupos, mesmo sendo a população negra muito maior que a dos ciganos, por exemplo. E, preocupada em mobilizar ações nacionais, Sueli, pediu ajuda ao Edson Cardoso, que fez articulações estaduais, atraindo integrantes do Movimento Negro a se interessar pela Conferência, sendo responsável por sugerir a criação do Comitê Impulsor.

Como possibilidade de levantar problemáticas, citamos a narrativa do Edson Cardoso, que ao saber da Conferência, e considerando as propostas do Governo brasileiro como diluidoras das ações antirracistas, preparou um pronunciamento junto ao deputado Beh-Hur, apresentado à Comissão de Direitos Humanos com o título “Vexame com hora marcada”. Com isso alcançou notoriedade junto ao Itamaraty e a possibilidade de denunciar o descumprimento do governo quanto aos acordos internacionais relacionados à desigualdade racial.

E, é a partir dessa articulação que se forma um primeiro grupo para pensar o Comitê Impulsor, que ora é criticado por suas divergências, ora é enaltecido por sua participação nas PrepCon e por fortalecer a pauta de outras minorias. De todo modo, é mais uma comissão formada dentro de um movimento que já contava com seus grupos. Segundo Cardoso:

Com o Comitê Impulsor, o Governo admitia que existia uma instância autônoma no Movimento, que iria tomar decisões. Até ali, o Estado não tinha controle da situação. Ele tinha alguns grupos subordinados e ele temia o que podia acontecer. A partir da Conferência Nacional, do jeito que ela saiu o Estado controla completamente o processo. (Silva; Pereira, 2013, p. 28).

A Conferência Nacional foi organizada com o intuito de levar as propostas do Movimento Negro ao governo. A ideia era dar oportunidade para os estados participarem com suas reivindicações e serem incluídas num documento nacional. Contudo, o processo preparatório e a divulgação da Conferência, ficou atrasada, o que dificultou a participação de vários estados, que tiveram que escolher seus delegados às pressas, e enfrentaram problemas quanto as viagens, estadias e alimentação. Esses e outros detalhes estão presentes no livro “Olhares”, em entrevistas colhidas durante o evento no campus da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde os participantes

apontaram essas problemáticas como contraditórias, por se fazerem presente num evento feito para pensar os direitos humanos.

E, mesmo não havendo consenso nas decisões, que por vezes foram tomadas num cenário de tensões, desencontros, desapontamentos e rompimentos, as narrativas presentes no livro “Olhares” mostram um movimento negro diverso, potente e articulado no setor político e social, que disputou lugar com membros do governo e debateu as controvérsias apresentadas por ele, alcançando lugar de destaque frente as ações elencadas na Conferência, sendo o Brasil signatário na Declaração e Programa de Ação de Durban.

Outras importantes narrativas cedidas ao CPDOC, nos revelam os campos de disputas e avanços significativos iniciados em Durban no que diz respeito à Lei 12.711/12, bem como ao uso do termo ações afirmativas. “Cotas no Brasil é revolução”, disse Hédio Silva Júnior:

Até que alguém disse que nós estávamos fazendo uma extraordinária transformação social das relações do cotidiano, das relações dos micros espaços de poder. E a própria questão do empoderamento da população negra e a coisa mais ativa, mais ousada na política, nas relações intersubjetivas. Alguém precisou dizer que a gente estava fazendo a revolução, que cotas no Brasil é revolução. E a história está mostrando que é revolução. Possivelmente na República não houve um tema que tenha mobilizado tanta energia quanto a questão das cotas, a favor e contra. (Alberti e Pereira, 2007, p. 397).

As cotas entraram na agenda do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso com a elaboração do relatório oficial que seria levado para a Conferência de Durban. É quando na avaliação de lideranças negras ocorre a tomada de medidas concretas com vista a atender as demandas pautadas pela população negra. A cooperação entre governo brasileiro e lideranças do Movimento Negro no processo da Conferência de Durban foi determinante para a inserção das políticas de ações afirmativas raciais, sobretudo, as cotas para negros nas universidades, na Declaração e no Plano de Ação de Durban com repercussão na agenda antirracista do Brasil, desde então.

Entre tantos ativistas do Movimento Negro que fizeram parte da “grande delegação”, Edna Roland, eleita relatora da Conferência foi figura chave nas reuniões de negociação para incorporação de ações afirmativas no documento final da conferência que seria assinada pelos países signatários. Ela conta que a negociação iniciou ainda no Brasil com Hédio, um dos responsáveis por redigir o relatório do Brasil que seria levado à Conferência. “Aí discutimos, debatemos essa questão, e ele então resolveu [...] colocar uma linha: ‘Cotas para negros nas universidades’, que entrou no último minuto, que ele põe no documento. (Alberti e Pereira, 2007, p. 391).

Mais tarde, em maio de 2001 na segunda PrepCon em Genebra o embate se deu com o Brasil tentando negociar com os Estados Unidos e com a União Europeia, porque eles “não queriam que entrasse o conceito de “ações afirmativas”. De acordo com Edna “a União Europeia queria “ações positivas”, que eles já usavam” e os Estado Unidos “porque lá é um conceito que

está sob ataque, o governo está tentando acabar com as ações afirmativas” (Alberti e Pereira, 2007, p. 384). No entanto, o Brasil mantinha-se firme no propósito de inserir ações afirmativas na Declaração e no Plano de Ação. E após dias de negociações chegaram num consenso, sendo “ações afirmativas ou positivas” o termo acordado entre os países discordantes.

A aprovação do termo, ações afirmativas, se deu num ambiente de intensas disputas entre os representantes dos países discordantes “nos bastidores do processo de negociação”. Foram nesses momentos em que as habilidades dos negociantes de gerenciar conflitos foram traduzidas em conquistas de direitos e avanços no reconhecimento da desigualdade racial e medidas concretas de reparação. Do lado do Brasil, uma mulher negra teve papel crucial na conquista do direito traduzido na inserção de ação afirmativa na Declaração que seria subscrita por todos os países participantes.

Nos relatos das lideranças do Movimento Negro em depoimentos ao CPDOC é possível perceber o clima de tensão, negociação e, sobretudo, o protagonismo dessas lideranças nos acordos e compromissos assumidos pelos países signatários da Declaração de Durban. É perceptível também o jogo de poder, as disputas entre as lideranças e organizações do Movimento Negro, bem como as contradições próprias dos sujeitos sociais em movimento.

No entanto, após Durban e as muitas mudanças que ocorreram no cenário nacional para incorporar, pautar e deliberar sobre políticas públicas com recorte racial, é notório a mudança de postura de algumas lideranças que eram contrárias às cotas. Hédio foi uma dessas lideranças que aos poucos foi mudando de opinião em relação às cotas, embora como ele mesmo relate tenha sido “uma maturação muito lenta e também muito dolorosa” (Alberti e Pereira, 2007, p. 397).

De toda forma, é válido pensar que a Conferência em Durban, foi um marco histórico, e que ao retornar ao Brasil, a luta do movimento continuaria para concretizar as propostas indicadas. Nesse sentido, era de se esperar uma possível efervescência no país, e como aponta Valter Silvério (2006), um dos frutos da Conferência foi a força do Movimento Negro como ator na reconfiguração social.

Como decorrência das ações de combate ao racismo elencadas em Durban, podemos citar: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004. A Lei 10.639/03 que criou nos currículos escolares, espaços de diálogos, ensino e aprendizagem da história e cultura africana e afro-brasileira que resultou em novas organizações, e a Lei 12.711/12 que alterou o cenário das Universidades, sobretudo dos Programas de Pós-graduação, como veremos a seguir.

2. Objetos de pesquisa a partir das políticas de ações afirmativas

No ano de 2015, ao cursar o mestrado em História, tive como proposta de projeto pesquisar a implementação da Lei 10.639/03 no município onde residia em Mato Grosso do Sul, considerando três instituições escolares públicas nas esferas federal, estadual e municipal. Dessa forma, a ideia principal foi trabalhar a Lei como objeto a partir de fontes orais das professoras de História que atuavam nas respectivas escolas.

Muitos trabalhos utilizam a temática da Lei nas mais variadas funções, sobretudo com o intuito de relacioná-la ao ensino de História. Porém, em minha pesquisa, primeiramente, realizei um diálogo teórico com o contexto histórico da Lei, para então, alcançar o ensino, numa análise de caráter historiográfico com olhar voltado para as ações afirmativas do Movimento Negro e não do campo de vista educacional. A justificativa da contextualização parte do princípio que uma lei não é aprovada sem precedentes.

Dessa forma, ao observar o documento da Lei, considerei duas principais problemáticas para trabalhá-la enquanto um objeto histórico, a primeira, refere-se à aproximação da data de aprovação da Lei com a posse do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. E a segunda, é o motivo de veto, uma vez que a lei não foi aprovada na completude do seu projeto.

O historiador Douglas Marcelino (2012) ao fazer um debate sobre a narrativa histórica nos chama atenção que podemos encontrar objetos de estudo para além das datas e dos eventos. Porém, tendo a Lei como objeto, e a partir de uma reunião de orientação, ao observar a data através de um olhar pesquisador, o curto espaço de oito dias, entre a posse e a aprovação, sugeriu pesquisar a ligação do Movimento Negro com o PT. Assim, por meio de fontes digitais e das entrevistas ao CPDOC, pude compreender que alguns membros do movimento também eram militantes no PT, e que essa relação ampliou o debate do partido político, que para além do problema de classe, passou a questionar a desigualdade racial no Brasil. (Soncini e Nadotti, 2013).

A experiência do Movimento Negro trouxe para o PT um olhar voltado para questões raciais que, no início do século XXI, permitiu uma campanha eleitoral que “apontasse para ações afirmativas e para políticas desenvolvidas para a maioria de brasileiros negros”. (Oliveira; Barbalho, 2014). Em sua análise do período eleitoral e a aprovação da Lei, Lucimar Dias (2004), apontou que o curto período entre a tomada de posse e a aprovação da Lei revela os compromissos assumidos pelo candidato Lula em relação ao Movimento Negro, e que o PT era o único partido com um programa voltado para a população negra. Portanto, se outrora, a organização da Marcha mostrou divergências de interesses entre militantes do PT e do Movimento Negro, o início do ano de 2003, revelou a força dessa união quando o Presidente eleito reconheceu a importância da luta antirracista no Brasil ao sancionar a Lei 10.639.

Diferentemente, se por um lado a agilidade em assinar a Lei foi comemorada, os motivos de veto em relação ao projeto original da Lei provocaram dificuldades quanto a sua implementação, pois a formação continuada para os professores lidarem com as temáticas em sala de aula não foram contempladas, como aponta o documento de razões para o veto. Tal aprovação junto à Lei 10.639/03 não foi permitida por ferir o princípio de isonomia, uma vez que, não está prevista no conteúdo da LDB 9394/96 a possibilidade de capacitação para professores, independentemente da relevância ou necessidade.

A razão de veto é vista como um esvaziamento dos agenciamentos políticos e escancarou os problemas da aplicabilidade da Lei no ambiente escolar, pois como exigir do professor um ensino que ele mesmo desconhece? Quais suas possibilidades de trabalho teórico/metodológico acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras? Como não ficar dependente do livro didático? Quais os materiais disponíveis para o trabalho em sala de aula? A disposição dos conteúdos nos currículos possibilita a aplicação da Lei? Pode um profissional ser responsabilizado pela aplicabilidade de uma Lei? Quais são as contribuições das universidades?

Esses e outros questionamentos, foram os motivos pelos quais, o Movimento Negro continuou em luta, conforme Dias, explica:

A Lei nº 10.639 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro e distraí-lo com novas preocupações principalmente com a implantação da mesma. Com isso, o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que ao meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu as pressões internas e externas [...] (Dias, 2004, s/p).

Se a criação da Lei é resultado das reivindicações do Movimento Negro, a sua implementação nas escolas, envolve a participação de sujeitos inseridos no contexto escolar, como a gestão, os professores e os alunos, e dessa forma, encontramos nas salas de aula a complexidade social dos que lidam com os saberes e as práticas de ensino.

Como desdobramentos da Lei e na busca em sanar as problemáticas quanto a sua implementação, algumas medidas foram tomadas, podendo ser citada a participação da Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no Conselho Nacional de Educação, sendo responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004 que criou e regulamentou as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nesse sentido, as ações na luta por uma educação antirracista, continuam a nos possibilitar novos objetos e fontes de pesquisa. Como exemplo, cito a coleção História Geral da África: uma história a ser contada (HGA), que atualmente é meu objeto de pesquisa no doutorado em História. É válido detalhar que esse material chegou a ser citado em minha pesquisa no mestrado, mas na

ocasião, não o relatei com a Conferência em Durban, algo que fiz recentemente com o retorno na pós-graduação. E, isso demonstra a importância do aprofundamento das pesquisas que mantêm uma continuidade no tema, ainda que problematize, a partir de novas leituras, um outro objeto de pesquisa.

O documento, das DCNERER apontam para a importância da Conferência de Durban como a força motriz nas ações de enfrentamento do racismo no Brasil, e nele, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) é citado como principal órgão responsável por criar mecanismos que pudessem subsidiar o trabalho com a Lei 10.639/03. E, foi a partir da parceria entre o MEC, a UNESCO e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que se organizou a tradução da coleção da HGA para o português, que até então existia na edição em árabe, francês e inglês. Em nota, os tradutores, justificam que estudos feitos em 2007 pela UNESCO e a SECAD, apontavam a falta de material como principal empecilho quanto a institucionalização e a desigual aplicação da Lei 10.639/03 em território nacional.

Ainda que a Conferência de Durban seja um marco histórico, a historicidade da Lei a revela como fruto das reivindicações do Movimento Negro, incluída na discussão, por ser a agente da tradução da HGA. Sendo assim, atualmente pesquiso o cenário político e educacional que reivindicou esse material, para posteriormente pesquisar o ensino de História e as práticas docentes quanto aos *(des)* usos da coleção por professores de História dos Institutos Federais.

Nesse sentido, considerando o histórico da tradução e produção da HGA, compreendo que este material foi pensado e articulado como instrumento dentro de ações antirracistas do governo brasileiro no campo da educação, e, para além de ser uma coletânea para professores embasarem suas aulas sobre história e cultura africana e afro-brasileira, é também, apontada como material referência para a criação de novos produtos acerca do tema.

Assim, finalizo o relato da minha pesquisa, sinalizando que: os desdobramentos das ações pós-Durban citados são política de ações afirmativas, que segundo Arroyo (2015), Jaccoud e Beghin (2002), têm caráter compensatório por combaterem os efeitos do racismo na condição de vida da população negra. E, como a tradução da coleção HGA surge nesse cenário, se faz importante pesquisar se esse material tem atingido seus principais objetivos quanto as novas leituras e concepções acerca da formação social e cultural africana, bem como, o de colocar o continente Africano frente as suas contribuições históricas no mundo e seus estreitos laços com o Brasil. Essas e outras questões pretendo problematizar em minha tese que integra a Linha de Pesquisa “Sociedade, Política e Representações” em seu caráter questionador acerca das relações sociais e das políticas inseridas na sociedade em diferentes temporalidades.

3. Políticas de ações afirmativas na pós-graduação como objeto de pesquisa

No dia 23 de setembro de 2022 Dalzira Maria Aparecida, a Yalorixá Iyagunã, como prefere ser chamada, defendeu sua tese de doutorado intitulada “Professoras negras: gênero, raça, religiões de matriz africana e neopentecostais na educação pública” na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O fato foi amplamente noticiado, principalmente nas mídias digitais. Ganhava destaque a idade (81 anos) e a filiação religiosa (candomblé), da mais nova doutora brasileira.

Um dos artigos foi escrito pela historiadora Mariléa de Almeida na coluna Presença Histórica do Portal UOL. No artigo intitulado “Por que o Brasil da cidadania negada só viu Dalzira ser doutora aos 81 anos” a autora argumenta que a trajetória de Iyagunã reflete a realidade brasileira de negação histórica do direito à cidadania da população negra, mas por outro lado pode ser vista como resultado positivo de políticas públicas que visam corrigir as desigualdades raciais, sociais e de gênero, como as ações afirmativas no âmbito educacional. Iyagunã quando indagada sobre os motivos que a levaram fazer doutorado na sua idade ofereceu a seguinte resposta: “Eu sempre quis, mas só agora tive a oportunidade”. Por isso, Mariléa conclui o artigo fazendo uma incômoda pergunta: “e as oportunidades que não chegaram para tantas outras pessoas que sempre quiseram?”

A trajetória dessa brasileira diz muito de tantas outras histórias de mulheres negras Brasil a fora, de ontem, e, infelizmente, ainda de hoje. Nesse sentido, o fio analítico que quero tecer levará aos meandros da produção de conhecimento sobre as políticas de ação afirmativa com recorte racial no ensino superior. Mas, quero aqui fazer um parêntese, que talvez para os adeptos da ciência desencorpada não faça sentido, mas, para nós “outsider within” (Collins, 2016) seja a própria potência da nossa experiência como mulheres negras acadêmicas e que pensam os sujeitos da pesquisa “engajada” rente as nossas subjetividades.

A indagação feita por Mariléa, trouxe imediatamente ao pensamento, a trajetória de outra mulher negra de 81 anos: Tereza Sodré, minha mãe (não é sem lágrimas que escrevo essas linhas). Nascida em 09 de janeiro de 1940, em uma comunidade negra rural, no interior de São Miguel do Guamá, no Pará. Minha mãe não teve a oportunidade, querida Mariléa! A ela foi negada a cidadania! Morreu analfabeta em 17 de outubro de 2021, quase um ano depois que fizeste essa incômoda pergunta.

O artigo nos leva também a pensar as condições atuais que oportunizaram o acesso à pós-graduação para Dalzira e outras pessoas, que assim como ela, são oriundas de pertencimentos étnicos e raciais que sempre estiveram alijados do ensino superior no Brasil. As políticas de ações afirmativas educacionais que começaram a ser implementadas nas universidades públicas a partir de 2001 e definitivamente consolidadas após a publicação da Lei 12.711/2012 é um fio condutor que impulsionam essas oportunidades. Embora a dimensão racial tenha sido esvaziada, tornando-

se numa sub-cota. É sobre essa política pública educacional antirracista, sobretudo, sua repercussão na pós-graduação que passo a discorrer.

Como desdobramento da Declaração de Durban e com vistas a cumprir as disposições legais o Estado brasileiro adotou algumas medidas que formam o arcabouço jurídico normativo que sustentam a legalidade das cotas nas universidades. O que, por sua vez, esses marcos legais, configuram-se como importantes fontes de pesquisa para os interessados na historicidade do processo de implementação das ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro.

No caso da Pós-graduação, o debate inicia concomitante a graduação, mas o desenvolvimento se dá de maneira distinta, pois, inexistia uma lei de enquadramento que estabeleça a obrigatoriedade de adoção de medidas de ações afirmativas nesse nível de ensino. (Venturini, 2017). Pesquisadores do tema advogam que a aprovação das cotas na graduação contribuiu para a inserção da discussão na pós-graduação culminando em mudanças no padrão de ingresso de estudantes em programas desse nível de ensino em todo o território nacional (Venturini, 2021; Oliveira, 2022).

O principal mecanismo de indução dessa mudança foi a publicação da Portaria 13/2016 do Ministério da Educação, que embora não torne obrigatória a adoção de ação afirmativa na pós-graduação, Venturini (2022) avalia que sua publicação teve um impacto na decisão dos programas nesse nível de ensino. Pois, ainda que tenham uma autonomia universitária, muitos programas interpretaram a Portaria como medida obrigatória.

No que tange as pesquisas sobre ações afirmativas na pós-graduação, por ser um fenômeno recente, as publicações ainda são poucas e para tratar desse tema, selecionei 12 artigos publicados entre os anos de 2015 e 2023 em periódicos disponíveis na rede de internet e um capítulo de e-book. Fiz a busca na rede de internet a partir do uso da expressão “ações afirmativas na pós-graduação” e as experiências aqui pinçadas não esgotam a produção científica do tema, sendo apenas fruto de uma seleção que realizei com intuito de verificar o perfil das pesquisas e as principais fontes acionadas pelos pesquisadores/pesquisadoras para investigar a política de ação afirmativa na pós-graduação. Busco evidenciar os caminhos teóricos e metodológicos trilhados pelos autores e autoras e que também estou procurando trilhar, explorando os principais pontos de convergência entre eles.

Os textos selecionados, trazem possibilidades analíticas e convergências do estado atual da pós-graduação no Brasil nas instituições públicas federais. Tais pesquisas surgem com intuito de apreender e compreender o fato histórico que vai se constituindo no mesmo tempo-espaço que os sujeitos demandantes pressionam as instituições e ao passo que necessitam desses dados para fundamentar novas medidas com vista a garantir o direito a educação e a justiça social. Tomar como objeto de estudo a experiência das universidades dos programas de pós-graduação, no processo de

adoção de medidas de ação afirmativa, torna-se fundamental para dar suporte a novas reivindicações e garantir o acesso de outros sujeitos aos espaços de produção do conhecimento.

Os procedimentos de investigação da história, sobretudo, o campo da história social, tornam-se propícios para contribuir com esse debate. Thompson (1981), um dos principais nomes dessa corrente historiográfica defende que o conhecimento deve ser produzido considerando uma exaustiva investigação empírica que privilegie a agência humana, flagrada na experiência vivenciada e pensada pelos indivíduos no seu cotidiano. Nesse sentido, este texto assume um duplo compromisso: com as evidências históricas e com as questões sociais do presente, no caso em análise com o desvendamento das possibilidades de investigação das ações afirmativas na pós-graduação.

O ponto de partida da pesquisa foram os artigos publicados pela pesquisadora Anna Carolina Venturini, autora de uma das primeiras teses nessa temática, na qual realizou uma radiografia das ações afirmativas nesse nível de ensino, trazendo elementos importantes para serem analisados nas experiências próprias de cada universidade e até mesmo de cada programa. Considero o trabalho da autora, para além da robustez dos dados, uma ferramenta metodológica para futuras pesquisas.

O primeiro ponto de convergência pontuado nos artigos selecionados se refere ao início da adoção de ações afirmativas na pós-graduação, que embora estejam sendo pautadas com mais ênfase de 2016 em diante, o debate e adoção de medidas concretas ocorreram desde o início dos anos 2000.

Nessa primeira fase temos a experiência da Fundação Ford/Carlos Chagas que entre os anos de 2001/2014 manteve um programa internacional de bolsas de pós-graduação destinadas a pessoas autodeclaradas negras ou indígenas, de famílias de baixa renda e oriundas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. (Rosemberg e Artes, 2015). E, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pioneira na implementação de ações afirmativas quando aprovou em 2002 a Resolução 196/2002 que instituiu a reserva de 40% das vagas para candidatos pardos e negros nos cursos de graduação e pós-graduação, incluindo outras categorias identitárias em Resoluções posteriores. (Anjos e Guedes, 2020).

Ressalto, uma diferença significativa entre as duas iniciativas, pois: enquanto a experiência da UNEB centra-se na reserva de vagas dos seus cursos de graduação e pós-graduação, o programa da Fundação Ford, se pauta no financiamento de bolsas de estudos. Ainda assim, certamente contribuiu para a diversidade dos egressos dos cursos de pós-graduação no Brasil, já que o programa atingiu 343 bolsistas brasileiros. (Rosemberg e Artes, 2015).

Assim, nessa primeira fase já se observam ações concretas pós-Durban, o que no meu entender representa a influência contundente desse debate e da luta coletiva do Movimento Negro

pela democratização do ensino superior, pois o Brasil teria que prestar contas do que, de fato, tinha feito para cumprir o disposto na Declaração e no Plano de Ação.

O segundo ponto de convergência destacado pela maioria dos autores/autoras é a insuficiência de pesquisas sobre o tema, sobretudo, aquelas que tratem dos aspectos procedimentais e o desenho institucional (Venturini, 2017 e 2021; Oliveira, 2022, Rosemberg e Artes, 2015; Arruda, 2023). Pois, poucos são os trabalhos voltados para questões práticas e estrutural do funcionamento das ações afirmativas na pós-graduação enquanto políticas públicas, tendo mais ênfase em debates de cunhos jurídicos e filosóficos.

Ciente dessa problemática, Venturini teve esse foco em um dos seus artigos aqui analisado, e por meio do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (OBAAP) coordenado por essa pesquisadora, vem desde 2018 acompanhando a implementação das ações afirmativas nos programas de pós-graduação das universidades federais. Os dados divulgados em 2022 demonstram que houve um aumento dessas ações em relação aos dados de 2018. Atualmente 1.531 programas de pós-graduação acadêmicos adotam algum tipo de ação afirmativa em seus processos de admissão de estudantes de mestrado e doutorado o que representa 54,3% de todos os programas de um total de 2.817 da amostra. Sendo a primeira vez que o número ultrapassa os 50%.

Para Venturini (2021), entre as dificuldades de fazer pesquisa acerca das ações afirmativas na pós-graduação estão em destaque a grande quantidade de programas e a autonomia quanto o processo seletivo para ingressos. Nesse sentido, observa-se que: pesquisas que tenham como objetivo o processo de implementação e a operacionalidade das ações afirmativas são fundamentais para traçar um perfil dessa política pública com recorte racial no âmbito da pós-graduação. Para tanto, as pesquisas selecionadas tomam como objeto de análise a experiência da UnB (Borges e Bernardino-Costa, 2021 e 2022; Ferreira, Silva e Costa, 2022), da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (Rosa, Sousa e Marques, 2022), do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/PPGAS do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (Goldman e Banaggia, 2017; Venturini, 2017), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ (Oliveira, 2022) e uma reflexão genérica sobre alguns aspectos da política nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/IFs (Arruda, 2023).

Um terceiro ponto de convergência é quanto ao corpo documental levantado pelos autores/autoras e que dão pistas para investigações em outras instituições e apontam para novos horizontes de pesquisa, pautadas por outras abordagens e olhares teórico-metodológicos. Nas pesquisas analisadas observamos o uso dos seguintes documentos e narrativas, aqui compreendidos como fontes históricas:

- O conjunto de fontes que formam o arcabouço jurídico normativo que dispõem sobre a implementação das ações afirmativas no ensino superior. Podendo ser citada: a Lei 12.711; a portaria 13/2016; Portarias que instituem comissões para elaborar planos de implementação de ações afirmativas; relatórios e atas de reuniões produzidos pelas comissões; as atas das assembleias dos conselhos universitários; as Resoluções das universidades que tratam sobre a adoção de políticas afirmativas internamente. A Declaração de Durban e as Legislações estaduais como a 6.914/2014 e 6959/2015 aplicáveis às universidades mantidas pelo Estado do Rio de Janeiro;
- Documentos produzidos pelos colegiados dos programas de pós-graduação como: atas das reuniões; editais dos processos seletivos;
- As entrevistas com pessoas envolvidas no processo de criação, implementação e operacionalização das ações afirmativas como: corpo discente, corpo docente, coordenadores, reitores, pró-reitores, beneficiários da medida e seus relatos de experiência e as etnografias configuram-se como importantes fontes de pesquisa;
- Os dados produzidos por grupos de pesquisa sediados em universidades públicas, como é o caso do GEMAA e do OBAAP.

Frente as possibilidades, qual o caminho para quem quer pesquisar ações afirmativas na pós-graduação? Quais fontes e referências consultar? Onde achá-las? Qual abordagem investigativa adotar? Para tais perguntas ainda estou em busca de respostas. O primeiro passo foi fazer a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e encontrar caminhos possíveis que pudessem me auxiliar no objetivo de compreender como a pós-graduação da Universidade Federal do Pará está em relação ao debate nacional de adoção de medidas de ações afirmativas. Essa literatura para além de possibilitar a investigação sobre o tema, me fez perceber as peculiaridades do Pará e da UFPA.

A política de ação afirmativa ainda não foi universalizada na pós-graduação da UFPA e pesquisas sobre o tema não foram localizadas. Diferente da graduação, no qual o campo de estudo já conta com uma vasta bibliografia (Amador de Deus, 2008, 2019, 2020; Silva, 2022, entre outras), sobretudo, dissertações e teses (Amador de Deus, 2008; Melo, 2011; Lemos, 2015; Campos, 2016; Navegantes 2019) oriundas dos programas de Direito, Educação e Antropologia, portanto, carecem de investigações por parte da História. E, é com esse objetivo que inseri esse tema como objeto a ser explorado no processo de construção de minha tese em História social da Amazônia, e assim trazer uma contribuição para compreensão desse fenômeno, também na Amazônia.

Na pesquisa do doutorado vislumbro, por meio das narrativas de mulheres quilombolas, avançar na produção de conhecimento sobre a configuração atual da pós-graduação brasileira e a

consequente formação de uma intelectualidade pluriétnica oriunda de territórios outros. Nesse sentido, analiso a trajetória de mulheres quilombolas na pós-graduação no seu processo de tornar-se intelectual e acadêmica. Ou seja, por meio das histórias contadas pelas agentes sociais que acionam e demandam por ações afirmativas na pós-graduação aponto para questões que marcam a trajetórias de mulheres insurgentes que estão seguindo os passos de Dalzira e deixando para trás o Brasil da cidadania negada que viu Tereza Sodré morrer analfabeta aos 81 anos em 2021, 133 anos após a farsa da abolição.

Conclusão

O racismo atinge os direitos humanos por desumanizar o negro. A cor da sua pele define seu lugar na sociedade brasileira e isso é inaceitável, pois a população negra tem o direito de ocupar os espaços, principalmente os de poder e os educacionais. As reivindicações do Movimento Negro ressaltaram o campo educacional como um espaço privilegiado para o combate à disseminação do racismo, o que exigiu diálogos com forças políticas para alterar o sistema educacional através de ações afirmativas.

As políticas de ações afirmativas que tiveram origem na Marcha de 1995 e firmadas em Durban em 2001, foram o fio condutor das mudanças elencadas a partir da Lei 10.639/03 que alteraram os saberes e fazeres dos sujeitos que pisam o chão da escola. Assim como, a Lei 12.711/12 diversificou o cenário das Universidades, ampliando o debate e a produção de conhecimento com recorte racial.

Ainda que reconhecemos os avanços significativos, encerramos esse artigo com a seguinte provocação: a de que o Movimento Negro, juntamente com a sociedade civil deve acionar o Ministério Público quanto à fiscalização na implementação das Leis 10.639/03 e 12.711/12, pois ambas estão no âmbito da reparação histórica e de direitos da população negra. Com isso, sinalizamos a potência da academia, pois vemos nas pesquisas da pós-graduação a base científica para provocar o Ministério Público quanto ao cumprimento das ações afirmativas. Desse modo, ao incluir as Universidades, estaremos nos aproximando daquilo que Hélio Santos pensou, enquanto caminhos emergentes na luta antirracista, em entrevista à Folha de São Paulo, no final do século XX.

Referências

ALMEIDA, Mariléa de. Por que o Brasil da cidadania negada só viu Dalzira ser doutora aos 81 anos. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/presenca-historica/2022/10/19/por-que-o-brasil-da-cidadania-negada-so-viu-dalzira-ser-doutora-aos-81-anos.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

_____. **Ananse tecendo teias na diáspora**: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019.

_____. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ANJOS, Ana Paula Sousa do Prado e GUEDES, Marilde Queiroz. Política de cotas da UNEB: ação institucional com ressonância nacional. **Sociedade em questão**, n. 50, 2021, p. 201-220.

ARROYO, González Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, PR. n 55, jan. /mar., 2015, p. 47-68.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. **Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 02, 2023, p. 890-908.

BERNARDICO-COSTA, Joaze e BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação e Sociedade**, v. 42, 2021, p. 1-18.

BORGES, Antonádia e BERNARDINO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. **Mana**, v. 28, n. 03, 2022, p. 1-30.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do Quilombo à universidade**: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.01, 2016, p. 99-127.

COSTA, Gonçalves Kenia. O contexto educacional e racial brasileiro até a lei 10639/2003. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 15 (Edição Especial), 151-173.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB DE 1961 a lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**. UEM, n. 38, 07/2004.

FERREIRA, Maria Aparecida Chagas, SILVA, Tatiana Dias e COSTA, Marcelo Marchesini da. O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação? **Educação e Sociedade**, v. 43, 2022, p. 01-20.

GOLDMAN, Marcio e BANAGGIA, Gabriel. A política da má vontade na implantação das cotas étnico-raciais. **Revista de Antropologia**, v. 60, n. 1, 2017, p. 16-34.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de e HERINGER, Rosana (Orgs). **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2009, p. 39-74.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Revista Políticas e Sociedade**. Volume 10, nº 18, abril de 2011, p. 133-154.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan. /abr. 2012, p. 98-109.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIM, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Editora: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Brasília, 2002.

LEMO, Isabele Batista de. **Cotas raciais na UFPA: as percepções de estudantes cotistas sobre suas trajetórias acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2015.

MARCELINO, Douglas Attila. **A narrativa histórica entre a vida e o texto: apontamentos sobre um amplo debate**. Topoi, 25, 2012.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2011.

NAVEGANTES, Aline de Souza. **O CEDENPA e a luta pela implantação das políticas de cotas étnico-raciais na Universidade Federal do Pará (UFPA)**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

OLIVEIRA, Alicianne Gonçalves de. BARBALHO, Alexandre. O movimento negro no poder? O PT, o governo Lula e a SEPPIR. **O público e o privado**, n. 23, Janeiro/Junho, 2014.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: percursos e reflexões preliminares a partir da experiência da UFRRJ. In: AHYAS, Siss. **As comissões de heteroidentificação étnico-racial no sistema de cotas no acesso às instituições de ensino superior públicas federais: implementação e atuação**. Nova Iguaçu: Opaas, 2022.

ROSA, Aline Anjos da, SOUSA, Ana Paula Moreira de e MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Política de reserva de vagas para negros/as na pós-graduação: apontamentos experienciais na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. **Horizontes – Revista de educação**, v. 9, n. 18, 2022, p. 103-118.

ROSEMBERG, Fúlvia e ARTES, Amélia. Ação afirmativa na pós-graduação brasileira. **Educação e Tecnologia**, v. 20, n. 1, 2015, p. 61-76.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: estudo de caso da UFPA. In: CARREIRA, Denise e HERINGER, Rosana. **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ação educativa, 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**, Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.87-108.

SONCINI, Luana. CESAR, Rodrigo. NADOTTI, Vanessa Xavier. O PT e o combate ao racismo. **Revista Perseu**, Nº 9, Ano 7, 2013, P. 199-217.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017, p. 1292-1313.

_____. **Ações afirmativas para a pós-graduação: desenho e desafios**. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/spg-4/spg27-1/11080-aco-es-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica-1/file>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

_____. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de um**
a política de inclusão. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, 2019.

_____. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. **Revista de administração Pública**, n. 55, 2021, p. 1250-1270.

_____. Políticas de Inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da Portaria 13/2016. **Novos Estudos**, CEBRAP, v. 40, n. 02, 2021, p. 261-279.

Fontes:

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Araújo Amílcar. (Orgs). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ÁFRICA DO SUL. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul.

Coleção “História Geral da África”: uma história que precisa ser contada, Brasília: Unesco, 2010.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

_____. Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

_____. Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. Ministério da educação. Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. “Olhares” sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Brasília, DF: Fundação Cultural de Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SANTOS, Helio. Os negros e o governo do FHC. Folha de São Paulo, 05 de fevereiro de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz05029910.htm> . Acesso em: 15 de julho de 2023.

20 ANOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E OS 10 ANOS DA LEI DE COTAS: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA GRADUAÇÃO

Danilo Luiz Marques

Marli dos Santos Araújo

Rosa Lucia Lima da Silva Correia

Vagner Gomes Bijagó

Resumo: Este artigo apresenta o processo de construção das ações afirmativas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e os resultados desse movimento até os dias atuais. Para tanto, a pesquisa descritiva aqui apresentada traz informações desde a implantação do Programa de Ações Afirmativas da UFAL (2003), demonstrando a atuação crucial do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (hoje NEABI) da instituição, e os dados sobre acesso e permanência de estudantes cotistas na universidade correspondente ao período de 20 anos de Cotas. Os resultados demonstram a importância das políticas de assistência estudantil como complemento da política de ações afirmativas e como garantia da permanência de estudantes cotistas ao longo do período em que estejam cursando suas graduações.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas. Assistência Estudantil. Evasão. Cotistas na Graduação. Lei de Cotas.

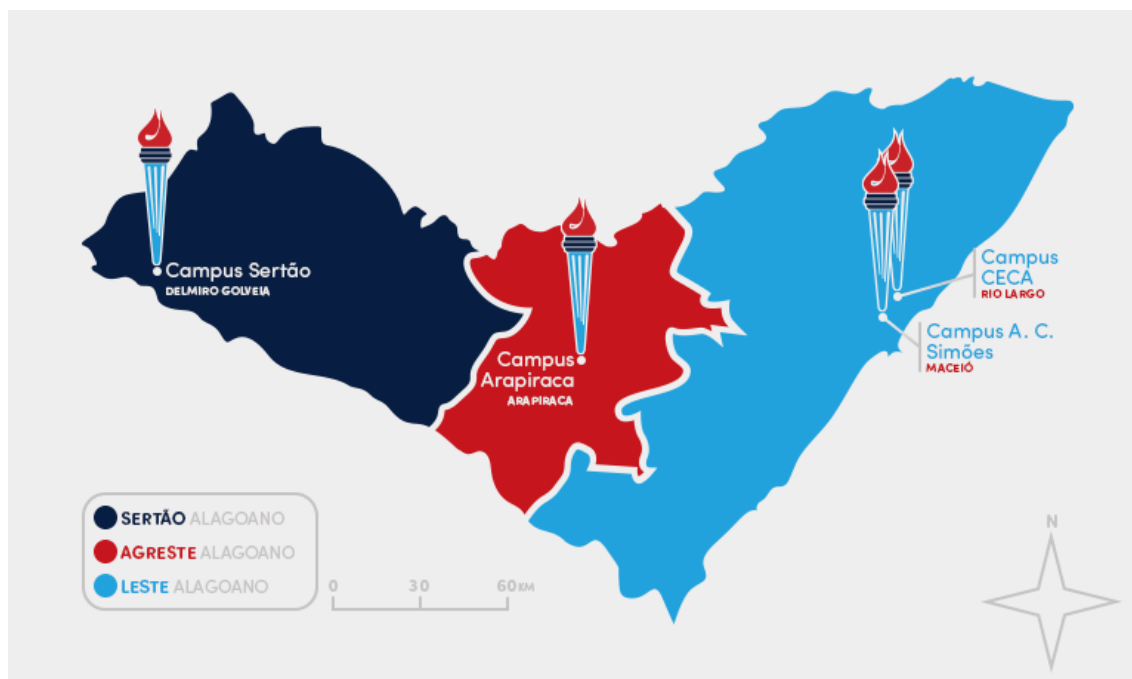
Introdução

A UFAL é a maior instituição pública de ensino superior do Estado de Alagoas, foi fundada em 1961 com a inauguração do Campus A.C. Simões (Maceió), na capital, e atualmente possui mais três campi: Campus de Engenharia e Ciências Agrárias/CECA (Rio Largo), Sertão (com sede em Delmiro Gouveia e unidade em Santana do Ipanema) e Arapiraca, com unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios.

A presença da UFAL no interior alagoano se deu dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação, especificamente na proposta de interiorização das Instituições de Ensino Superior, de 2004, e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, ambos do Governo Federal, resultando na expansão (criação de novos cursos) e

implantação dos *campi* da região do Agreste, na cidade de Arapiraca, em 2006, e da região do sertão, em 2010, na cidade de Delmiro Gouveia, e suas respectivas unidades acadêmicas (Universidade Federal de Alagoas, 2023).

Figura 1-Mapa de localização dos Campus da UFAL



Fonte: Universidade Federal de Alagoas, 2023

É importante destacar que a maior concentração de estudantes está no campus A.C. Simões, localizado em Maceió, na região da zona da mata de Alagoas, que conta com 77 cursos de graduação (presencial). O campus do agreste, está em segundo lugar, e possui 24 cursos de graduação (presencial) - 15 na sede em Arapiraca, 2 na unidade Palmeira dos Índios, 4 na unidade Penedo e 2 na unidade Viçosa. Ele lidera o número de matriculados entre os *campi* criados pelo projeto de interiorização, seguido pelo campus do sertão com 8 cursos de graduação (presencial), 6 na sede, em Delmiro Gouveia, e 2 na unidade Santana do Ipanema. Em último lugar está o campus do CECA, como sede em Rio Largo, com 7 cursos de graduação (Universidade Federal de Alagoas, 2023).

Essa espacialidade dos *campi* da UFAL acompanha até hoje a distribuição da população alagoana. Atualmente a população estimada de Alagoas é de 3.127.511 pessoas, sendo Maceió a cidade mais populosa da zona da mata, com 957.916 habitantes, seguida por Arapiraca, no agreste, com 234.696 pessoas, depois Rio Largo, também na zona da mata, com 93.927 habitantes, e Delmiro Gouveia, no sertão, a mais populosa dessa região, com 51.319 pessoas (IBGE, 2023). Ainda segundo indicativos do IBGE, mais ou menos 70% da população alagoana se autodeclarou negra

(preta ou parda) no último censo realizado em 2022 (Dieese, 2023) e 0,82%, cerca de 25.725 pessoas, se declarou indígena - sendo Alagoas o 16º estado do Brasil com a maior população indígena, localizadas no sertão, no agreste e na zona da mata, respectivamente nesta sequência (Leão, 2023).

Porém o Reuni não buscou apenas atender as necessidades de acesso à educação superior das populações que viviam longe da capital, ele também “impulsionou a implantação das ações afirmativas nas universidades federais, até então bastante tímida.” (Freitas; Portela; Flor; Feres Júnior, 2021, p. 1-33), e isso foi determinante para que mais negros, inclusive quilombolas, e indígenas integrassem o corpus da UFAL no início dos anos 2000. E é com o intuito de apresentar o processo de construção das ações afirmativas na UFAL e os resultados desse movimento até os dias atuais que estabelecemos essa discussão.

1. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e a implantação do PAAF-UFAL

As discussões para ampliação da cidadania e da luta contra o racismo através da educação cresceram durante os anos 2000 e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da universidade (Neab-Ufal), representando o ativismo negro na Academia, e tendo por Diretor, à época, Moisés Santana, um professor negro com formação em Educação e Filosofia, se manteve na linha de frente estes debates na universidade. O constante diálogo com lideranças do Movimento Negro em Alagoas e no Brasil, aliado à história de luta do núcleo para instituição da Serra da Barriga, a terra de Zumbi dos Palmares, como patrimônio nacional e lugar de memória negro, deram ao Neab o capital político de não apenas pautar mas também fazer serem implementadas as ações afirmativas na universidade.

Foi assim que em 2003 o Neab posicionou a Ufal como uma das três instituições pioneiras no desenvolvimento das ações afirmativas no ensino superior, liderando a implantação do sistema de cotas raciais no vestibular, à época denominado Processo Seletivo Seriado (PSS), visando “desencadear um processo produtivo de identidades que superem os problemas advindos do racismo presente na sociedade brasileira” e possibilite a “construção de uma universidade plural, pública e efetivamente democrática” (Universidade Federal de Alagoas, 2003). É assim que o PAAF-Ufal foi constituído por um conjunto de ações que pretendiam a longo prazo eliminar as desigualdades sociais históricas.

Idealizado e liderado pelo professor Moisés Santana, o programa foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI-UFAL) contando com a participação de diversas organizações da sociedade civil e da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos). Suas ações eram muito mais que a implementação da Política de Cotas, também se direcionava para ações decorrentes e mantenedoras delas, para tanto o programa se desdobrava em outros três projetos: as Políticas de

Acesso e Permanência; as Políticas Curriculares e de Formação de Professores e as Políticas de Produção de Conhecimento (Universidade Federal de Alagoas, 2003).

O PAAF-UFAL estabeleceu a princípio, entre de 2004 e 2005, uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos de graduação para os candidatos que se autodeclaravam negros (pretos ou pardos), conforme classificação do IBGE, e que eram oriundos exclusivamente de escolas de ensino médio públicas. Dentro desse percentual, destacamos a distribuição de 60% para as mulheres e 40% para homens, se tornando a única universidade brasileira a estabelecer o recorte de gênero a época.

O objetivo principal do programa era de “propiciar ações que viabilizassem o acesso e permanência da população negra no ensino superior” (Universidade Federal de Alagoas, 2003), implementando, assim, um sistema de cotas que teria a duração de 10 anos. Para isso, foi criada uma comissão permanente de operacionalização, acompanhamento e avaliação, composta por representantes das Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa, Graduação, Extensão, Estudantil, das Associações dos Servidores Técnico-Administrativo e Docentes da UFAL, do Diretório Central dos Estudantes (DCE Quilombo dos Palmares), do Neab, da Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias e do Núcleo Temático Mulher e Cidadania.

A Comissão Permanente era responsável por avaliar os programas de apoio acadêmico voltados aos estudantes cotistas como: bolsas de estudos, bolsas de apoio para cursos de línguas nas Casas de Cultura da Ufal, bolsas trabalho, bolsas PIBIC, residência universitária, vale transporte, restaurante universitário, assistência à saúde e tutoria. Essa avaliação se dava a cada dois anos. Após os cinco primeiros anos, deveria ser avaliado a inserção dos alunos e alunas cotistas no mercado de trabalho e, após 10 anos, o impacto geral do programa.

O PAAF-UFAL recomendava que o sistema de cotas deveria ser implantado no Processo Seletivo Seriado (PSS/UFAL), e que os cotistas concorrentes teriam que ser aprovados na primeira fase do processo seletivo de forma idêntica aos candidatos da ampla concorrência. A diferença residia no fato de que os candidatos egressos da rede pública de ensino que se autodeclaravam negros no ato da inscrição, ficavam classificados separadamente, sendo aprovados os que atingiam a nota de aprovação até o preenchimento do total de 20% das vagas destinadas. Por não haver a obrigatoriedade do preenchimento do percentual estabelecido as vagas ociosas retornavam para a ampla concorrência.

Além da criação do sistema de cotas raciais no PSS, o PAAF-UFAL foi aprovado com o seguinte Plano de Metas:

1. Incluir o item cor na matrícula 2004 dos alunos/as, para ter dados mais substanciais relativos à presença dos alunos afrodescendentes nos diferentes cursos da Universidade;
2. A inclusão da disciplina História da África no quadro das obrigatórias e não eletivas no curso de História;

3. Desenvolver Programas de Formação de Professores das redes Públicas e Privadas de Ensino que os habilitem a tratar adequadamente a diversidade racial, identificar práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar, responsáveis, muitas vezes, pelo desempenho e repetência de crianças vítimas dessas ações;
4. Criação de um programa Editorial que estimule a produção de material pedagógico, que valorize a pluralidade étnico-cultural do Brasil, visando permitir o desenvolvimento sadio de crianças negras e não-negras, no que concerne as relações raciais;
5. Manter e ampliar a experiência em desenvolvimento do Àføjubá, curso de Pré-vestibular para alunos (as) afrodescendentes e carentes, coordenado pelo NEAB/UFAL;
6. Intervir junto ao Programa do MEC – Diversidade na Universidade. Buscando inserir o Estado de Alagoas no mesmo, visando à obtenção de recursos para a implementação e dinamização do nosso programa;
7. Considerar, na contratação de serviços terceirizados para a UFAL, empresas que cumpram ações afirmativas;
8. Ampliar o acervo da Biblioteca Central e do NEAB relativo à cultura Afro-brasileira;
9. Solicitar à FAPEAL a estruturação de um Programa específico de Incentivo a Pesquisa sobre a Cultura Afro-brasileira, objetivando potencializar a formação de pesquisadores, a produção de conhecimento e a elaboração de estratégias de intervenção social na referida área (Universidade Federal de Alagoas, 2003).

No primeiro ano de vigência do PAAF-UFAL, 2004, ocorreu a entrada de 182 estudantes cotistas e, em 2006, ingressaram pouco mais de 200 alunos, já em 2007 foram contabilizados pouco mais de 300 alunos. Esse número foi aumentando a cada ano e visando a questão da permanência, a universidade adotou alguns programas de extensão que disponibilizaram bolsas para os estudantes cotistas, sendo o primeiro deles o Afro-Atitude, que durou de 2005 a 2007. O Brasil Afro-Atitude - Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros - tinha o objetivo de preencher duas lacunas: a inexistência e/ou incipiência de apoio logístico e financeiro para os alunos negros cotistas e a produção de conhecimento no campo das relações entre aids, população negra e racismo.

O programa foi desenvolvido com universidades públicas federais e estaduais que haviam adotado em seus respectivos vestibulares o sistema de cotas para afrodescendentes. Outras universidades que participaram do Afro-Atitude foram a Universidade de Brasília (UNB); a Universidade Federal da Bahia (UFBA); a Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); a Universidade Estadual de Londrina (UEL); a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Em eventos como o Congresso de Pesquisadores Negros os participantes destes programas socializavam e debatiam suas experiências, refletindo os caminhos das cotas no Brasil.

Em 2005 Vanda Menezes havia assumido a Secretaria das Mulheres do Estado de Alagoas e tinha uma parceria com a Ufal e o projeto Afro-Atitudes. Em entrevista dada a Amílcar Pereira e Verena Alberti (2007), ela diz:

Na Ufal é assim. E estamos com 50 bolsas, um projeto chamado Afro-Atitude de que nós somos parceiros, enquanto Secretaria. Agora vai ter até o seminário para tratar da questão negra, religiosa com os alunos das cotas. Aids, prevenção a DSTs. Acho que é

um dos caminhos, são as cotas. A gente, se olhar os Estados Unidos, vê muitos bons filhos das cotas (Barbosa, 2005)

Mas não bastava bolsas para os alunos, era necessário que a sua participação nos projetos e programas resultassem em comunicações que deveriam ser publicadas e publicizadas, integrando o objetivo de produzir material pedagógico gratuito, principalmente para as escolas públicas. Por isso também foi criada uma linha de livros, com caráter de revista para este fim, chamada *Kulé -Kulé* e entre 2005 e 2010 foram lançados 4 volumes: (1) Educação e Identidade Negra (2005), (2) Visibilidades Negra (2006), (3) Afro-Atitudes (2007) e (4) Religiões Afro (2010).

A partir destas e outras atividades voltadas para a produção e o conhecimento sobre a importância das ações afirmativas em Alagoas, a universidade consolidou-se neste campo, o que lhe rendeu um amplo capital social e relativa facilidade no cumprimento da Lei Federal nº 12.711/2012, que implementou as cotas nas universidades e institutos federais de ensino de todo o país. Isso porque neste período a Ufal já possuía uma estrutura mínima para implantação e monitoramento das políticas de cotas, a exemplo da comissão formada pelo PAAF de 2003; havia formado 1.246 estudantes por meio do PAAF, contabilizando 660 desistências e 1.059 desligamentos, que somados totalizam 1.719 estudantes, número que ultrapassa o de formados nos oito primeiros anos da política de ação afirmativa (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Tal constatação levou a instituição a pensar na melhoria da assistência estudantil para os alunos ingressantes via sistema de cotas, incluindo o aumento do número de bolsas e a capacidade de atendimento do Restaurante Universitário, além da construção da nova Residência Universitária no Campus A.C. Simões, ações complementares e essenciais não apenas para a manutenção da política, mas também para a sua ampliação.

Cumprir registrar que nesse processo se experienciou uma vivência fecunda entre os estudantes cotistas brasileiros e os estudantes africanos do Programa de Estudos-Convênio de Graduação (PEC-G) em intercâmbio na Ufal. Aliás, os africanos se queixavam de quase uma ausência dos negros brasileiros na universidade engrossando a fileira na luta para implementação das cotas.

A relação simétrica de convivência em vários âmbitos possibilitou a desmistificação do imaginário unidimensional negativo construída sobre a África enquanto um lugar primitivo. A interação com os estudantes africanos em diferentes âmbitos possibilitou a desconstrução de tais imagens à medida que foram conhecendo as realidades históricas e contemporâneas de cada país africano. Do ponto de vista da pesquisa, esse dado se apresenta como um ponto nodal sociológico e antropológico, posto que a tomada de conhecimento sobre a verdadeira realidade sobre o continente africano, produziu entre os negros cotistas uma resignificação de seus imaginários e afetos

sobre a Mãe África e dos africanos reconhecendo a sua potência ancestral e contemporânea numa irmandade ubuntu.

2. Dados sobre o acesso de estudantes cotistas à graduação

Desde a implantação da Lei de Cotas, entre 2012 e 2013, a Ufal recebeu 44.102 estudantes egressos desta política, número que aumentou atualmente para 18.457 nos 116 cursos de graduação (presencial) distribuídos nos quatro *campi*. A presença da Ufal em todas as regiões alagoanas através das suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência, representa um importante vetor de desenvolvimento do estado de Alagoas, sobretudo por conta de seus elevadíssimos indicadores de desigualdades sociais, regionais, raciais e de gênero. No entanto, isso requer o enfrentamento do desafio que é exercer plenamente sua missão no contexto social e econômico que vivenciamos, que é o de grandes limitações e precariedades.

Os dez cursos com maior presença de cotistas estão localizados no A.C. Simões. Isso é explicado pelo fato de o campus estar situado na capital alagoana e possuir um número maior de oferta de vagas por curso. Entre 2013 e 2017, como mostra o quadro a seguir, o campus A. C. Simões matriculou 18.398 estudantes, sendo 8.670 estudantes negros (pretos e pardos) e indígenas, atingindo 47% do total de vagas ofertadas (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Quadro 1- número de alunos egressos por cotas na Ufal entre 2013 e 2017

	Nº de alunos	CURSO
1.	859	Pedagogia - Presencial - Campus Maceió - Licenciatura Plena - Diurno - Semestral (13213)
2.	521	Pedagogia - Presencial - Campus Maceió - Licenciatura Plena - Noturno - Semestral (13213)
3.	483	Ciências Contábeis - Presencial - Campus Maceió - Bacharelado - Noturno - Semestral (13204)
4.	444	Administração - Presencial - Campus Maceió - Bacharelado - Noturno - Semestral (13203)
5.	443	Medicina - Presencial - Campus Maceió - Bacharelado - Integral - Semestral (13200)
6.	435	Direito - Presencial - Campus Maceió - Bacharelado - Diurno - Semestral (13207)
7.	389	Educação Física - Presencial - Campus Maceió - Licenciatura Plena - Diurno - Semestral (13198)
8.	388	Química - Presencial - Campus Maceió - Licenciatura Plena - Noturno - Semestral (107516)
9.	379	Educação Física - Presencial - Campus Maceió - Bacharelado - Noturno - Semestral (104158)
10.	377	História - Presencial - Campus Maceió - Licenciatura Plena - Noturno - Semestral (107512)

Fonte: Universidade Federal de Alagoas, 2022)

Em 2013, quando ocorreu o ingresso de 5.626 alunos nos quatro campi, 2.566 se autodeclararam negros (preto ou pardo) e indígenas, somando 45,6% do total. Somente no A.C. Simões, o número de matriculados foi de 4.034, sendo 1.900 candidatos PPIs. Os cursos de Pedagogia

ofertados pelo Centro de Educação sempre demonstraram uma forte presença de estudantes cotistas, sobretudo do sexo feminino, sendo que Pedagogia Diurno (matutino e vespertino) acumulou 76 matrículas de cotistas (70 mulheres e 6 homens) de um total de 172 estudantes ingressantes (152 mulheres e 20 homens) – curso com maior presença de cotistas naquele ano, seguido por Pedagogia Noturno com 54 cotistas matriculados (45 mulheres e 9 homens) de um total de 98 ingressantes (79 mulheres e 19 homens) (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Somados, os três cursos de Pedagogia do A.C. Simões (matutino, vespertino e noturno) disponibilizaram 240 vagas por ano, sendo 80 para cada curso entre 2013 e 2021, totalizando 2.160 vagas. Nesse sentido, os cursos do Centro de Educação lideram o *ranking* de cursos com maior presença de cotistas desde 2013, incluindo, quando aplicada, a análise de proporcionalidade, que analisa a porcentagem de cotistas equivalente ao número de matrículas gerais de cada curso.

No Campus A. C. Simões, um caso curioso de se analisar é o do curso de Direito, que está entre os que ofertam o maior número de vagas nos processos seletivos, e passa a figurar entre os cinco cursos com maior presença de cotistas no ano de 2015. Desde 2013, a Faculdade de Direito oferece um total de 158 vagas por ano, distribuídas em 52 vagas para Direito Bacharelado Noturno e 106 vagas para Direito Bacharelado Matutino, totalizando 1.422 vagas. Vale ressaltar, que neste recorte temporal ainda não havia sido instituída as Bancas de Heteroidentificação.

Na análise de proporcionalidade, a média de estudantes cotistas nos cursos da Faculdade de Direito bate a marca de 45%. Entretanto, ao contrário dos cursos de Pedagogia, a presença masculina é majoritária. Em 2013, 46 estudantes cotistas que ingressaram eram do sexo masculino e 29 estudantes cotistas do sexo feminino. A diferença, que em 2013 era de 17 estudantes, aumentou para 27 no ano de 2015, quando tivemos a matrícula de 56 estudantes cotistas do sexo masculino para 29 estudantes cotistas do sexo feminino. Nos anos posteriores o cenário permanece sem expressivas mudanças, como em 2017, com 56 estudantes cotistas do sexo masculino para 38 estudantes cotistas do sexo feminino, mantendo a diferença de 18 estudantes (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Entre os cursos da área de exatas do Campus A. C. Simões, o que possui a maior presença de cotistas é o de Química Licenciatura Plena Noturno, que dispõe de 70 vagas por ano, totalizando 630 vagas desde 2013, mantendo uma média de 45% de cotistas matriculados dentro da análise de proporcionalidade. A presença masculina é maior que a feminina em todos os cursos do Instituto de Química. No caso do curso de Química Licenciatura Plena Noturno, a diferença atinge uma média de 20 matrículas a mais para cotistas do sexo masculino (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Já na área da saúde, o curso que surge na lista com maior presença de cotistas ingressantes é Medicina. Entre 2013 e 2015, eram ofertadas 80 vagas por ano, sendo que nos dois primeiros anos foram reservados apenas 30% do total de vagas para os cotistas, ampliando-se em 2015 para 40%. No ano de 2016, quando é destinado 50% das vagas aos candidatos ingressantes por intermédio das cotas sócio-raciais, a UFAL passa a oferecer 100 vagas por ano em seus processos seletivos. Ou seja, de 20 vagas para as cotas em 2013, temos 50 vagas do curso de Medicina do Campus A.C. Simões destinadas aos cotistas. Uma característica deste curso é a forte presença de estudantes que vieram de outros estados. Atualmente, cerca de 95% dos matriculados não cursaram o ensino médio no estado de Alagoas (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

O curso de Medicina também é ofertado pela UFAL no Campus Arapiraca, em que ocorre o critério do bônus regional para alunos que ingressam pela ampla concorrência, mecanismo existente na maioria das universidades federais do nordeste brasileiro e que objetiva o desenvolvimento regional, estimulando o acesso da população local ao ensino superior. Segundo consta nos editais da Ufal no SISU, a intenção é de promover a inclusão dos habitantes do interior alagoano nas universidades. Esta política não interfere na reserva de vagas para cotistas PPI, já que ela é garantida por força de lei federal.

O curso de Medicina no Campus Arapiraca iniciou no ano de 2015 com a oferta de 30 vagas, sendo 12 delas reservadas para os cotistas, ampliando para 15 vagas em 2016, com a obrigatoriedade da reserva dos 50% instituída pela Lei Federal nº 12.711/2012. A média de ingressantes cotistas é de 33%, percentual bem abaixo se comparado a outros cursos do mesmo Campus, sobretudo os de licenciatura. Desde 2020, o número de vagas disponibilizadas aumentou para 60, sendo 30 delas para as cotas. Outro curso que apresenta uma presença menor que 40% de cotistas na análise de proporcionalidade é Ciência da Computação do Campus A.C. Simões, com 39,6% (313 matrículas gerais e 124 cotistas) no mesmo período (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Ao longo de seus mais de 60 anos de existência, a UFAL tem passado por grandes transformações e adaptações e, enquanto Instituição Federal de Ensino Superior, encontra-se diante de desafios, quais sejam: exercer plenamente a sua importância estadual; tornar-se efetivamente presente em todo o estado de Alagoas; e definir sua missão social, exprimindo-se enquanto importante agente de desenvolvimento em seu contexto periférico, de grandes limitações e precariedades, de grandes contrastes e contradições.

A presença da UFAL, sobretudo por meio do desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão, é ferramenta fundamental no desenvolvimento do estado, que possui um dos maiores indicadores de desigualdades do Brasil. Nesse sentido, o Campus da UFAL em Arapiraca é de suma importância para a região do Agreste Alagoano, formado por 19 municípios: Arapiraca,

Campo Alegre, Campo Grande, Craíbas, Coité do Nóia, Estrela de Alagoas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Igaci, Jaramataia, Junqueiro, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, Olho D'Água Grande, Palmeira dos Índios, São Brás, São Sebastião, Taquarana e Traipu.

O Campus de Arapiraca, aprovado pela resolução CONSUNI/UFAL nº 20/2005 de 01 de agosto de 2005, foi inaugurado em 16 de setembro de 2006 e autorizado para funcionamento mediante Parecer do CNE/CES nº 52/2007, iniciando suas atividades com 16 cursos de graduação, sendo 11 no Campus Arapiraca (Administração, Agronomia, Arquitetura, Ciência da Computação, Ciências Biológicas – Licenciatura, Educação Física – Licenciatura, Enfermagem, Física – Licenciatura, Matemática – Licenciatura, Química – Licenciatura e Zootecnia), 2 na Unidade Educacional - Palmeira dos Índios (Serviço Social e Psicologia), 2 na Unidade Educacional - Penedo (Engenharia de Pesca e Turismo) e 1 na Unidade Educacional - Viçosa (Medicina Veterinária) (Universidade Federal de Alagoas, 2023).

Desde o primeiro semestre de 2011, começou a funcionar mais 3 cursos de graduação (noturnos): Administração Pública, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras (com habilitação em Português), viabilizando o acesso de mais 120 alunos por ano oriundos de Arapiraca e das regiões circunvizinhas. Em 2014, a Unidade Educacional Penedo foi expandida e passou a ofertar três novos cursos de graduação (Engenharia de Produção, Sistemas de Informação e Ciências Biológicas – Licenciatura). Ou seja, mais 150 novas vagas, sendo 50 para atender a demanda do período noturno (Universidade Federal de Alagoas, 2023).

Arapiraca matriculou 9.248 estudantes desde 2013, e os cursos com maior número de ingressantes são: Ciência da Computação (548 estudantes), Ciências Biológicas (544 estudantes), Matemática (533 estudantes), Serviço Social (527 estudantes), Administração (517 estudantes), Física (513 estudantes), Zootecnia (509), (Agronomia (552 estudantes), Química (488 estudantes) e Engenharia de Pesca (469 estudantes). Aplicando o recorte de ingressantes cotistas, o curso que lidera o *ranking* é Serviço Social (Unidade Palmeira dos Índios), que com cerca de 57 matrículas gerais ao ano atingiu 49% de estudantes cotistas (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Em segundo lugar temos Matemática Licenciatura, com média de 55 matrículas gerais ao ano, também atinge 49% de estudantes cotistas. Ciências Biológicas Diurno, com uma média de 55 matrículas gerais ao ano, atinge cerca de 45% na análise de proporcionalidade. O curso da área de Ciências Humanas Licenciatura com maior presença de cotistas é o de Letras com habilitação em Português, com cerca de 47 matrículas gerais ao ano, sendo 50% de reserva de vagas para PPI. Se elencados apenas pelo critério de proporcionalidade para cotistas, ficaria em primeiro lugar do *ranking* do campus (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

A presença de estudantes indígenas ainda é diminuta no Campus Arapiraca, apesar da região concentrar a presença das etnias Aconã (Traipu), Karapotó (São Sebastião), Tingui-Botó (Campo Grande e Feira Grande) e Xukuru-Kariri (Mata da Cafurna/Palmeira dos Índios), como é possível ver no quadro a seguir. Segundo os dados do NTI/UFAL, apenas 21 indígenas (13 mulheres e 8 homens) ingressaram na UFAL Arapiraca pelo sistema de cotas desde 2013.

Quadro 2-Estudantes indígenas matriculados no Campus Arapiraca (2013-2021)

	Nº Indígenas Matriculados	CURSO
1.	3	Ciências Biológicas – Presencial – Campus Arapiraca – Licenciatura Plena – Diurno – Semestral
2.	3	Educação Física – Presencial – Campus Arapiraca – Licenciatura Plena – Diurno – Semestral
3.	3	Agronomia – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Integral – Semestral
4.	2	Ciência Da Computação – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Diurno – Semestral
5.	2	Ciência Da Computação – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Diurno – Semestral
6.	2	Letras (Português) – Presencial – Campus Arapiraca – Licenciatura Plena – Noturno – Semestral
7.	2	Serviço Social – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Diurno – Semestral
8.	1	Engenharia De Pesca – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Integral – Semestral
9.	1	Engenharia De Produção – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Diurno – Semestral
10.	1	Sistemas De Informação – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Noturno – Semestral
11.	1	Turismo – Presencial – Campus Arapiraca – Bacharelado – Diurno – Semestral

Fonte: Universidade Federal de Alagoas, 2022

Nesse mesmo período, o Campus A.C. Simões matriculou 58 estudantes indígenas, muitos deles oriundos da região do agreste alagoano, e que utilizam transporte público gratuito disponibilizado pelas prefeituras para se locomover, como a de Campo Alegre, onde está localizada a comunidade Tingui-Botó.

Já o Campus do Sertão, o número de indígenas ingressantes representa mais que o dobro em comparação com a capital, totalizando 129 matrículas. A maior presença deles está nos cursos de licenciatura: História, Pedagogia, Letras e Geografia, e o curso na área de exatas com maior número de ingressantes é Engenharia Civil, com 13 matrículas, como podemos ver a seguir (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Quadro 3-Estudantes indígenas matriculados no Campus Sertão (2013-2021)

	Nº Indígenas Matriculados	CURSO
1.	25	História - Presencial - Campus Sertão - Licenciatura Plena - Noturno - Semestral
2.	25	Pedagogia - Presencial - Campus Sertão - Licenciatura Plena - Diurno - Semestral
3.	22	Letras - Presencial - Campus Sertão - Licenciatura Plena - Diurno - Semestral
4.	21	Geografia - Presencial - Campus Sertão - Licenciatura Plena - Noturno - Semestral
5.	13	Engenharia Civil - Presencial - Campus Sertão - Bacharelado - Diurno - Semestral
6.	10	Engenharia Da Produção - Presencial - Campus Sertão - Bacharelado - Diurno - Semestral
7.	4	Ciências Contábeis - Presencial - Campus Sertão - Bacharelado - Noturno - Semestral
8.	4	Ciências Econômicas - Presencial - Campus Sertão - Bacharelado - Diurno - Semestral
9.	4	Ciências Econômicas - Presencial - Campus Sertão - Bacharelado - Noturno - Semestral
10.	1	Ciências Contábeis - Presencial - Campus Sertão - Bacharelado - Diurno - Semestral

Fonte: Universidade Federal de Alagoas, 2022.

A Mesorregião do Sertão de Alagoas é composta por 26 municípios, abrangendo uma área de 8.833,954 km², que representa 31,72% do território alagoano. No último censo de 2010, possuía uma população de 432.667 habitantes, equivalente a 13,86% do total dos habitantes em solo alagoano (IBGE, 2022). No que se refere aos povos indígenas, a região conta com cinco etnias, distribuídos em três municípios: Pariconha, Água Branca e Inhapi. Em Pariconha, encontram-se os povos Geripankó, composto por cerca de 400 famílias; o povo Karuazu, composto por cerca de 116 famílias; e o povo Katökinn, composto por cerca de 200 famílias (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Em Água Branca, se localiza o povo Kalankó, com cerca de 77 famílias, e em Inhapi se encontra o povo Koiupanká, com cerca de 186 famílias (VIEIRA, 2012). No campus do Sertão, também há a presença de indígenas da etnia Xokó, que vivem, em sua maioria, nas aldeias da Ilha de São Pedro e Caiçara, situadas no município de Porto da Folha, Sergipe. Doravante, essa etnia também está presente em Porto Real do Colégio, localizada no leste alagoano e as margens do Rio São Francisco, que fica a 155.97 km de distância de Delmiro Gouveia, ou seja, cerca de 2h30 de viagem.

O sertão alagoano possui diferentes povos indígenas e várias comunidades quilombolas, com saberes ancestrais e uma cultura com sinais diacríticos específicos que os diferenciam da grande massa da população brasileira. Estes povos têm reexistido secularmente aos intentos da sua

destruição enquanto povo e cultura, encontrando na sua cosmogonia ancestral, da indissociabilidade entre a natureza e cultura, formas de resistir. Em decorrência dessa resiliência os povos indígenas e quilombolas ainda se fazem presentes no sertão alagoano.

Das 68 Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares em Alagoas, 36 comunidades se encontram no sertão, espalhadas por 26 municípios. Esses dados impulsionaram a Pró-Reitoria de Graduação da UFAL a pensar políticas específicas para o ingresso e permanência de estudantes quilombolas e indígenas. Uma delas é a reivindicação do aumento dos números de bolsas do Programa de Bolsa Permanência - PBP, instituído em 2013 pelo MEC, e que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino superior.

O campus sertão foi inaugurado no dia 15 de março de 2010, e sua sede está localizada na cidade de Delmiro Gouveia. Oferece 6 cursos de graduação: Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Letras, Pedagogia, História e Geografia. A Unidade de Ensino Santana do Ipanema oferece outros 2 cursos, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. A presença da UFAL no Sertão Alagoano trouxe melhores perspectivas para formação acadêmica da região, principalmente para os jovens que concluem o ensino médio e que não tinham condições de estudar em outros locais. A distância entre Delmiro Gouveia e Maceió, por exemplo, é de 249.97 km, cerca de 4 horas de viagem, o que impossibilita as viagens estilo “bate e volta”, comuns no Campus A.C. Simões, com ônibus cedidos pelas prefeituras das cidades mais próximas da capital alagoana (Universidade Federal de Alagoas, 2023).

O Campus do Sertão matriculou 4.351 estudantes desde 2013, divididos nos seguintes cursos: Engenharia da Produção (576 estudantes), Pedagogia (569 estudantes), História (562 estudantes), Engenharia Civil (559 estudantes), Geografia (540 estudantes), Letras (490 estudantes), Ciências Contábeis Noturno (420 estudantes), Ciências Econômicas (366 estudantes), Ciências Contábeis Diurno (151 estudantes) e Ciências Econômicas (118 estudantes). Os cursos diurnos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas na Unidade Santana do Ipanema deixaram de ser ofertados no ano de 2017, e os cursos noturnos aumentaram o número de vagas em dez cada um (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

No recorte de 2013 a 2017, o campus do Sertão matriculou 2.894 estudantes, sendo 1.408 ingressantes via cotas raciais. Os cursos com maior presença de cotistas negros (pretos e pardos) são os mesmos que o recorte com estudantes indígenas, alterando apenas a ordem, com pouca diferença entre eles. Geografia matriculou 209 cotistas negros de um total de 540 matrículas, atingindo 38,7% na proporcionalidade. Pedagogia também matriculou 209 cotistas negros, mas em um

total de 569 matrículas gerais, alcançando 36,7%. Já o curso de Letras, com 190 cotistas negros de um total de 490 matrículas, possui 38,7%. Engenharia Civil, curso da área de exatas, está em 5º lugar, com 189 cotistas negros ingressantes em um total de 559 matrículas, correspondendo a 33,8% na proporcionalidade.

A forte presença dos estudantes negros e indígenas no Campus Sertão tem provocado reflexões e tensionamentos sobre as epistemologias eurocêntricas modernas desencantado, para a recepção dos conhecimentos tradicionais afro-brasileiros e indígenas, quiçá para o retorno ancestral de um mundo reencantado.

O Campus de Engenharia e Ciências Agrárias da Universidade Federal de Alagoas (CECA/UFAL) fica localizado no km 85 da BR 101 Norte, no Município de Rio Largo da Grande Maceió, e é um campus voltado para formação de profissionais de nível superior da agropecuária. Desde 2013, 3.037 alunos ingressaram nesse campus.

No primeiro ano de aplicação da lei de cotas, o CECA possuía apenas 2 cursos: Agronomia e Zootecnia, ambos Bacharelado Integral. Já no ano de 2015, passou a ofertar vagas para 6 cursos, com a criação de 3 novos: Agroecologia, Engenharia de Energias Renováveis e Engenharia Florestal, e a migração do curso de Engenharia de Agrimensura do IGEDEMA (Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente) para o CECA. Atualmente, com a criação do curso de Engenharia Elétrica em 2020, este campus possui 7 cursos (Universidade Federal de Alagoas, 2023).

Entre 2013 e 2017, 1.508 estudantes foram matriculados, sendo 702 cotistas, atingindo 46,5% do total de vagas destinadas aos PPIs. Dos 453 estudantes ingressantes no curso de Agronomia nesse período, 217 eram cotistas, o que na análise de proporcionalidade faz o curso atingir 47,9% das vagas PPI. Já Zootecnia matriculou 333 estudantes, sendo 152 cotistas, 45,6% do total de vagas. Dos cursos criados em 2015, Engenharia Florestal matriculou 193 estudantes no total e 84 pelas cotas, ficando com 43,3% na análise de proporcionalidade. Engenharia de Energias Renováveis matriculou 45% de cotistas (86 matrículas) de um total de 191 estudantes. Agroecologia, com 166 estudantes ingressantes, matriculou 76 cotistas, 45,7%.

Já Engenharia de Agrimensura, matriculou 160 estudantes no geral e 79 pelas cotas, alcançando 49,3% na análise de proporcionalidade, e ficando em primeiro lugar no *ranking* de cursos do CECA com a maior presença de estudantes cotistas.

O que chama a atenção nos dados do CECA é o baixo número de matrículas de estudantes indígenas, apenas 4, divididos entre Agronomia, Engenharia de Energias Renováveis, Engenharia Florestal e Zootecnia. Nenhum estudante foi matriculado em Agroecologia, um curso que objetiva formar agroecólogos para atender as necessidades do país e em particular do Nordeste e do Estado de Alagoas. Os egressos do curso ficam aptos a: atuar nas mais diversas áreas para desenvolver

projetos agrícolas de forma sustentável, com responsabilidade social, ambiental e econômica, desenvolvendo pesquisas nas áreas de irrigação e drenagem, fitotecnia e zootecnia e em programas de extensão, buscando sempre a sustentabilidade dos sistemas de produção. O que, no entendimento do projeto pedagógico do curso, seria de fundamental importância a participação de povos indígenas nesse processo.

Alguns pesquisadores das questões indígenas demandam que o conhecimento desta população seja incorporado pelo ensino universitário, fazendo frente, assim, ao universalismo das narrativas eurocentradas. Trata-se de estimular que a educação formal tenha como uma de suas metas fazer emergir as visões de mundo, os valores, as culturas dos povos indígenas, ressignificando os campos dos saberes tradicionais, com vistas a um verdadeiro diálogo intercultural nas universidades e institutos de pesquisa (Freitas; Portela; Flor; Feres Júnior, 2022, p. 1-21).

Nessa perspectiva, a postura epistemológica deve estar inserida, inclusive, nos processos seletivos de admissão de indígenas em cursos de graduação, pós-graduação e concursos para docentes e servidores. “As mudanças nas políticas de ação afirmativa para indígenas são frequentes, mas nem sempre caminham no sentido do aprimoramento, já que muitas acontecem por conta de arrocho financeiro” (Freitas; Portela; Flor; Feres Júnior, 2022, p. 1-21). Isso ocasiona a inexistência ou descontinuidade de iniciativas como a criação de processos seletivos específicos para indígenas.

Tais cortes também têm forte impacto nas medidas de permanência dos indígenas, fazendo com que a política enfraqueça e ocasione a evasão destes estudantes. Entre 2019 e 2021, O Programa de Bolsa Permanência sofreu cortes e não estava permitindo o cadastro de novos estudantes, que no caso de serem indígenas ou quilombolas, teriam direito a uma bolsa no valor de novecentos reais.

3. Análise dos dados da evasão e permanência nos cursos de graduação da UFAL

A Lei 12.711/2012, que implementou a política de cotas nas universidades e institutos federais trouxe mudanças significativas no perfil socioeconômico e racial dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação dessas instituições. Ela garantiu o ingresso de uma parcela da população que outrora via o acesso ao ensino superior como algo distante, haja vista as dificuldades de adentrar nesses espaços, proveniente de desigualdades sociais e raciais históricas do Brasil. No entanto, um grande desafio ainda se apresenta atualmente: a permanência destes estudantes oriundos das políticas de cotas. Vale ressaltar, que o processo “de democratização da educação superior constitui-se enquanto desafio contemporâneo e aponta que pensar no direito ao acesso implica em garantir as dimensões de ingresso, permanência e conclusão nas trajetórias acadêmicas” (CORDEIRO; OLIVEIRA; REIS, 2021, p. 4-8).

Nesse sentido, é de extrema importância para a consolidação das políticas de ações afirmativas, pesquisar e avaliar os índices de evasão e permanência dos cursos de ensino superior, para, assim, contribuir com a compreensão, aprimoramento e desenvolvimento das políticas de permanência e assistência estudantil, visto que estudantes universitários tendem a interromper temporariamente ou em definitivo seus cursos por diferentes motivos, muitos são trabalhadores e fazem dupla e até mesmo tripla jornada diária, se dividindo entre o emprego, estudos e atribuições familiares.

Segundo pesquisadores do GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – IESP/UERJ), a evasão é:

um fenômeno recorrente no sistema de ensino superior de diversos países que mobiliza pesquisadores desde os anos 70. Sua mensuração e análise exige inicialmente três operações de diferentes naturezas: conceitual, analítica e metodológica. Conceitualmente, cabe definir sobre qual evasão estamos falando: temporária ou definitiva e se é do curso, da instituição ou do sistema. Analiticamente, temos que reconhecer seu caráter multicausal e multifatorial, o que implica em assumir o vasto conjunto de motivações que levam à desistência (preferências por outro curso/instituição, mudanças de expectativas profissionais, dificuldades acadêmicas, questões de saúde física e mental, dentre outras) e fatores institucionais (curso, turno, políticas de apoio à permanência, acesso à bolsa de pesquisa etc.) e socioeconômicos (origem social, renda, local de moradia, conjugalidade, parentalidade etc.) que impactam na evasão (Picanço; Assis; Izabel; Nascimento; Paula, 2022).

Por isso sabe-se que nestes tempos de grave crise econômica, a qual o Brasil tem passado desde o Governo Bolsonaro e a pandemia, a tendência para o aumento da evasão é maior. Com o aumento do desemprego no país, e a diminuição das políticas de assistência estudantil, diminuiu-se a possibilidade de estudantes cotistas se dedicarem exclusivamente aos estudos, muitos precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas casas e prova disso são os últimos SISUs (2020 e 2021), onde a Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) identificou um grande índice de matrículas não confirmadas entre os candidatos cotistas aprovados. O ENEM de 2020, em meio a pandemia do COVID-19, apresentou um recorde de abstenção: 55,3%. Em 2021, o ENEM teve o menor número de participante em 17 anos de existência (NEXO, 2022).

A esse respeito dados da Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais, realizada pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e pela Defensoria da União (DPU) indicam que:

tanto a evasão geral quanto a de estudantes negros(as) estão relacionadas com processo sociais mais amplos, especialmente as condições socioeconômicas do país. A partir de 2017, o Brasil passou a enfrentar crise econômica, alto desemprego e empobrecimento geral da população. Neste quadro de crise, muitas carreiras passam a não oferecer oportunidades de emprego para pessoas, mesmo com ensino superior (ABPN/DPU, 2022, p.44).

Este também é um fato na Ufal. A evasão sempre esteve presente entre estudantes cotistas ou não, porém, entre 2013 e 2021 os dados sistematizados e avaliados pela plataforma Ufal em

Números, projeto do Núcleo de Tecnologia (NTI/UFAL) que recebe dados da Comissão Permanente de Vestibular, Pró-reitoria de Graduação e Departamento de Registro e Controle Acadêmico, demonstrou que estava muito maior entre estudantes cotistas. O projeto, retomado em 2022, por conta das demandas de avaliação das cotas na UFAL realizada Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e da importância de publicizar dados sobre o ingresso, permanência e integralização dos estudantes matriculados nos cursos de graduação (cotistas e ampla concorrência), e, assim, criar ferramentas para propor políticas focalizadas.

Na Ufal os números da evasão são contabilizados com as seguintes situações: desistências, desligamentos, falecimento, mudança de regime, reopção de curso, saída por reingresso e transferência externa. Aqui, será analisado apenas os números da evasão causada por desligamento e desistências, que, somados, são responsáveis por mais de 90% de toda evasão da universidade. A desistência é o encerramento do vínculo institucional com a UFAL solicitado pelo próprio estudante, já o desligamento é quando o tempo máximo de integralização do curso é ultrapassado ou se o aluno estiver bloqueado no sistema por dois anos letivos consecutivos ou três anos letivos intercalados.

Em 2013, primeiro ano de aplicação da Lei de Cotas 12.711 e oitavo ano do Programa de Ações Afirmativas da UFAL, foram contabilizados 527 desistências e 642 desligamentos no Campus A.C. Simões, que na época englobava o CECA, um total de 1.169 estudantes. Os cursos com maior evasão foram: Educação Física Licenciatura Plena Diurno (84 estudantes), Engenharia Química Bacharelado Integral (62 estudantes), Pedagogia Licenciatura Plena Diurno (60 estudantes), Engenharia Ambiental e Sanitária Bacharelado Integral (57 estudantes) e Matemática Licenciatura Plena Noturno (44 estudantes). Com exceção de matemática, todos os cursos são no período Diurno ou integral, o que pode nos levar a hipótese que esse abandono de curso seja motivado pela necessidade dos estudantes trabalharem, migrando, caso haja a possibilidade, para cursos noturnos (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Aplicando o recorte PPI, 282 desistências e 282 desligamentos, que somados dá 564 estudantes, 48,24% do total de evasão daquele ano. No recorte de gênero, 318 estudantes homens PPI e 244 estudantes mulheres evadiram. Os cinco cursos com maior número de evasão entre os estudantes PPI foram: Educação Física Licenciatura Plena Diurno (34 estudantes PPI), Pedagogia Licenciatura Plena Diurno (34 estudantes PPI), Matemática Licenciatura Plena Noturno (30 estudantes PPI), Ciência da Computação Bacharelado Diurno (23 estudantes PPI) e Engenharia Ambiental Bacharelado Integral (23 estudantes PPI). Aqui também notamos a presença de cursos diurnos e integrais entre os que mais evadem (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

No Campus Arapiraca, os estudantes que mais evadem são dos cursos de Agronomia Bacharelado Integral (36 estudantes), Matemática Licenciatura Plena Diurno (25 estudantes), Física Licenciatura Plena Diurno (24 estudantes), Zootecnia Bacharelado Integral (20 estudantes) e Ciências Biológicas Licenciatura Diurno (18 estudantes). Em números gerais, o ano de 2013 contabilizou 231 evasões no Campus Arapiraca: 161 desistências e 70 desligamentos. Nesse total, temos 100 estudantes mulheres e 129 estudantes homens evadidos (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Aplicando o recorte racial PPI, identificamos para o Campus Arapiraca 68 desistências e 22 desligamentos: um total de 90 estudantes PPI evadidos. Entre os cursos com maior evasão estão: Matemática Licenciatura Diurno (16 estudantes PPI), Física Licenciatura Diurno (12 estudantes PPI), Agronomia Bacharelado Integral (8 estudantes PPI), Turismo Bacharelado Diurno (8 estudantes PPI) e Zootecnia (7 estudantes PPI) (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

No Campus do Sertão, o ano de 2013 contabilizou 232 desligamentos e 53 desistências: 285 estudantes evadidos. Pedagogia Licenciatura Diurno foi o curso com maior índice de evasão (60 estudantes), seguido por Letras Licenciatura Diurno (50 estudantes), Engenharia da Produção Bacharelado Diurno (49 estudantes), Geografia Licenciatura Noturno (43 estudantes) e História Licenciatura Noturno (38 estudantes).

Aplicando o recorte racial PPI, o Campus do Sertão possui uma evasão de 105 estudantes PPI no ano de 2013, sendo 18 desistências e 87 desligamentos. 48 estudantes mulheres PPI e 61 estudantes homens PPI evadiram. Os cursos com maior evasão são: Engenharia da Produção Bacharelado Diurno (19 estudantes PPI), Letras Licenciatura Plena Diurno (19 estudantes PPI), Pedagogia Licenciatura Plena Diurno (estudantes PPI), Geografia Licenciatura Plena Noturno (estudantes PPI) e História Licenciatura Plena Noturno (estudantes PPI) (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

A partir de agora, vamos analisar os dados no período que vai de 2014 a 2019, posteriormente, analisaremos os anos de 2020 e 2021, profundamente marcados pela pandemia do COVID-19 e pela crise social e financeira que perpassa o país.

A UFAL contabilizou 20.056 estudantes evadidos no período que abarca 2014 a 2019, sendo 17.413 desligamentos e 2.643 desistências. Pouco mais de 50% desse número se deu entre 2018 e 2019, ano em ocorreu mudanças nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos. Aplicando o recorte racial, identificamos 7.460 estudantes PPI evadidos, o que chama a atenção, é que nesse período, dos cinco cursos com maior índice de evasão, quatro são de exatas: Química Licenciatura Plena Noturno (214 estudantes PPI), Matemática Licenciatura Plena Noturno (186 estudantes PPI), Ciência da Computação Bacharelado Diurno (184 estudantes PPI) e Ciências Econômicas

Bacharelado Noturno (182 estudantes PPI). Em quinto lugar, temos Pedagogia Licenciatura Diurno (170 estudantes PPI) (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Sem o recorte racial, esses mesmos cursos figuram entre os cinco primeiros, mudando apenas a ordem: Pedagogia Licenciatura Diurno (479 estudantes), Ciência da Computação Bacharelado Diurno (462 estudantes), Química Licenciatura Plena Noturno (456 estudantes), Matemática Licenciatura Plena Noturno (432 estudantes) e Ciências Econômicas Bacharelado Noturno (418 estudantes). Importante atentar para o fato de que todos eles são do Campus A.C. Simões (Maceió), que historicamente conta com o maior número de bolsas de pesquisa, extensão, assistência estudantil, além do Restaurante Universitário e ser o único Campus a contar com uma Residência Universitária. No CECA (Rio Largo), os cursos com maior evasão são Zootecnia Bacharelado Integral (317 estudantes) e Agronomia Bacharelado Integral (279 estudantes). Aplicando o recorte racial, temos 122 e 110 estudantes PPI, respectivamente (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

No Campus Arapiraca, contabilizamos 3.445 estudantes evadidos no geral e 1.257 no recorte racial PPI. Os cursos com maior índice de evasão entre os cotistas são: Ciências da Computação Bacharelado Diurno (129 estudantes PPI), Física Licenciatura Diurno (111 estudantes PPI), Matemática Licenciatura Diurno (105 estudantes PPI), Química Licenciatura Diurno (99 estudantes PPI) e Zootecnia Bacharelado Integral (95 estudantes PPI). Sem o recorte racial PPI, temos a seguinte configuração: Ciências da Computação Bacharelado Diurno (278 estudantes), Zootecnia Bacharelado Integral (270 estudantes), Matemática Licenciatura Diurno (263 estudantes), Física Licenciatura Diurno (262 estudantes) e Engenharia de Pesca Bacharelado Integral (261 estudantes). Já o campus sertão, no período de 2014 a 2019, registrou 1.858 estudantes evadidos, sendo 565 estudantes PPI, 30,40% do total de evadidos. Entre 2020 e 2021, a UFAL contabilizou 4.693 estudantes evadidos no total (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Aplicando o recorte PPI, entre 2020 e 2021, 1.467 estudantes evadiram, 31,25% do total. Os cinco cursos com maior evasão entre os PPIs foram: Ciências Contábeis Bacharelado Noturno Administração Bacharelado Noturno (46 estudantes PPIs), Ciências Econômicas Bacharelado Noturno (32 estudantes PPIs), Pedagogia Licenciatura Plena Diurno (30 estudantes PPIs) e Educação Física Licenciatura Plena Diurno (29 estudantes PPIs). Todos do Campus A. C. Simões, que teve 1.045 estudantes evadidos (71% do total) (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Em Arapiraca, que contabilizou 263 estudantes PPIs evadidos, os cursos com maior evasão: Ciência da Computação Bacharelado Diurno (22 estudantes PPIs), Sistema da Informação Bacharelado Noturno (20 estudantes PPIs), Administração Bacharelado Diurno (19 estudantes PPIs), Administração Pública Bacharelado Noturno (19 estudantes PPIs) e Zootecnia Bacharelado Integral (17 estudantes PPIs) (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

No Campus do Sertão, foram contabilizadas 159 evasões de estudantes PPIs, com destaque para os seguintes cursos: Engenharia Civil Bacharelado Diurno (25 estudantes PPIs), Engenharia da Produção Bacharelado Diurno (24 estudantes PPIs), Geografia Licenciatura Noturno (24 estudantes PPIs), Pedagogia Licenciatura Diurno (16 estudantes PPIs) e Ciências Contábeis Bacharelado Noturno (15 estudantes PPIs) (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Os impactos da Pandemia em Alagoas, com foco nos estudantes da UFAL, foram documentados pelo historiador Anderson Almeida:

Apenas em Alagoas, no curto espaço tempo de quatro meses, de março a julho, ao consultarmos o boletim epidemiológico divulgado naquele longínquo dia primeiro de agosto de 2020, o número de infectados divulgado era de 60.992 e 1.581 óbitos. Vale ressaltar que entre os especialistas que naqueles meses se dedicavam a estudar com afinco a disseminação do vírus, estimava-se que o número de infectados poderia ser de sete ou até dez vezes maior. A subnotificação era uma certeza que praticamente nenhum especialista negava. Já naquela época suspeitava-se da existência dos “desaparecidos da Covid-19”, pessoas que tinham falecido em decorrência de alguma síndrome respiratória, mas sem teste e diagnóstico realizado (Almeida, 2021, p. 10).

As consequências da pandemia do COVID-19 atingiram a educação como uma verdadeira hecatombe. A suspensão das atividades presenciais levou estudantes e alunos a experiência das aulas remotas. Em um estado como o de Alagoas, com altos índices de desigualdades sociais, os estudantes sofreram bastantes com essa situação, haja vista que muitos deles não possuíam equipamentos como notebooks e computadores ou até mesmo celulares com boa funcionalidade ao utilizar plataformas como Google Meet e o Zoom. Assim, os números de matrículas trancadas na UFAL aumentaram consideravelmente, totalizando, entre 2020 e 2021, 2.217 trancamentos (Universidade Federal de Alagoas, 2022).

Dessa forma, a primeira década da aplicação da Lei 12.711/2012 finalizou num contexto de pandemia e crise econômica, o que atingiu diretamente os estudantes que ingressaram nas universidades federais através do sistema de cotas. As análises de dados e avaliações desta política, devem levar em consideração os impactos desses acontecimentos, sobretudo no que tange as políticas de assistência estudantil.

Considerações Finais

Diante das discussões promovidas, vê-se que a consolidação das ações afirmativas nas universidades brasileiras nos últimos 20 anos veio acompanhada da ampliação das políticas voltadas para a assistência estudantil, visando a permanência de cotistas no ensino superior. O objetivo delas é combater as desigualdades no ensino. A ausência delas pode causar altos índices de evasão, impactando no desempenho acadêmico e ocasionando o aumento no tempo médio de permanência

dos estudantes nos cursos. “Outros efeitos estão relacionados à fruição da universidade, envolvendo a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, eventos culturais e esportivos” (Sotero, 2022)

Estudiosos sobre a temática da permanência estudantil entendem que ela compreende duas dimensões: a material e a simbólica. A permanência material está “relacionada às condições objetivas de existência do estudante na universidade, a permanência simbólica traduz a experiência no ensino superior, na possibilidade de identificação, reconhecimento e pertencimento ao espaço universitário” (Sotero, 2022). Nesse sentido, para uma melhor compreensão do amplo debate sobre permanência estudantil, é imprescindível analisar as ações afirmativas dentro do conjunto de políticas educacionais voltadas para o ensino superior.

Entre as políticas voltadas para a permanência estudantil, o governo federal criou, em 2007, o PNAES com o intuito de garantir recursos e desenvolver ações para a permanência de estudantes de graduação em cursos presenciais das Ifes. As ações subsidiadas pelo programa propunham a articulação de ensino, pesquisa e extensão e o foco na diminuição de repetência e evasão. Foi a partir daí que as Ifes passaram a ter recursos para reorganizar e ampliar sua política interna de assistência estudantil.

Os números apresentados neste texto acima demonstram os desafios de manutenção da política de permanência no ensino superior em uma conjuntura nada favorável as universidades públicas. Segundo Edilza Sotero,

Considerando o fato de que a expansão da política de permanência ocorreu *pari passu* com a institucionalização das políticas de ações afirmativas no Brasil, é urgente a necessidade de compreensão dos esforços empreendidos nos últimos 20 anos nas duas áreas, que funcionam de forma complementar. A redução de investimentos na assistência estudantil é preocupante, pois coloca em risco a permanência dos estudantes nas universidades e, com isso, fragiliza toda a rede de políticas que garantiram a ampliação do sistema de ensino superior no Brasil (2022).

As políticas de assistência estudantil devem, assim, serem pensadas e articuladas a partir das políticas de cotas, para que, desta forma, sejam tomadas ações e políticas focalizadas que garantam o acesso e permanência de estudantes cotistas ao longo do período em que estejam cursando suas graduações.

Nesse sentido, é importante pontuar que a primeira década da Lei Federal 12.711/2012 que instituiu as cotas nas universidades e institutos federais finaliza em plena pandemia do Covid-19 e numa escalada de cortes de verbas para a educação, que só se agravam desde 2016. Uma avaliação dos impactos dessa ação afirmativa na sociedade brasileira não pode ser realizada sem levar em consideração o momento adverso em que vivem as instituições de ensino brasileiras.

Referências

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.
- ALMEIDA, Anderson da Silva. **O que vamos contar? Vozes da pandemia – uma ação de documentar relatos sobre os impactos da covid-19 em Alagoas (2020)**. Maceió: Edufal, 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS; DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. **Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais**. (2022) Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17JRlpuDne-bHSmo0MT4LmlbUfDHVi1ge1/view>. Acesso em 20 de agosto de 2023.
- BARBOSA, Vanda Maria Menezes. **Vanda Maria Menezes Barbosa** (depoimento, 2005). Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (FGV), (2h 35min).
- CORDEIRO, Ana Luisa Alves; OLIVEIRA, Juivan Moreira de; REIS, Maria da Conceição. (2021). O legado das ações afirmativas – trajetórias de (re)existências negras. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 13 (Ed. Especial), 2021, p. 4–8.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Brasil: A inserção da população negra no mercado de trabalho**. <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=3>. Acesso em 20 de agosto de 2023.
- FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema e.; FERES JÚNIOR, João; SÁ, Izabele; LIMA, Louise; FLOR, Juliana. **As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2019)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2021, p. 1-33.
- FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema; FLOR, Juliana; FERES JÚNIOR, João. **Políticas de ação afirmativa para indígenas nas universidades públicas brasileiras (2019)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2022, p. 1-21.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al.html>. Acesso em 20 de agosto de 2023.
- LEÃO, Vivi. **AL tem mais de 25 mil indígenas, segundo o Censo do IBGE. G1 AL, 07 de agosto de 2023**. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2023/08/07/al-tem-mais-de-25-mil-indigenas-segundo-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

NEXO JORNAL. **Enem 2021 tem menor número de participantes em 17 anos.** Link para a matéria: <https://www.nexojornal.com.br/extra/2021/11/29/Enem-2021-tem-menor-n%C3%BAmero-de-participantes-em-17-anos>. Acesso em 19/08/2022.

PICANÇO, Felícia; ASSIS, Marianna; IZABEL, Daniela Santa; NASCIMENTO, Vivian; PAULA, Gustavo Bruno. Os cotistas evadem mais da universidade? Alguns indicadores da UFRJ. **Nexo Políticas Públicas**. Link para matéria: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/Os-cotistas-evadem-mais-da-universidade-Alguns-indicadores-da-UFRJ>. Acesso em 13/08/2022.

SOTERO, Edilza. **O desafio da permanência estudantil no contexto das ações afirmativas: o caso da Universidade Federal da Bahia.** (2022). Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/journal/6257/625773845003/>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Cursos.** Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução Nº 33/2003-CONSUNI** de 06 de novembro de 2003. Aprova o programa de políticas afirmativas para afro-descendentes no ensino superior na ufal.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Ufal em números.** Disponível em: <https://numeros.ufal.br/>. Acesso em novembro de 2022.

CAMINHOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMAZÔNIA: O CASO DA UEPA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ

Assunção José Pureza Amaral

Resumo: O texto intitulado Caminhos das Ações Afirmativas na Amazônia: o caso da UEPA- Universidade Estadual do Pará resulta de participações em dois eventos de Instituição de Ensino Superior; tem como objetivo discutir e registrar o processo de implementação de políticas de ações afirmativas, através das cotas raciais, no Estado do Pará pela Universidade Estadual do Pará – UEPA; metodologicamente, faz uma reflexão baseada em experiências de ensino, extensão, pesquisa e em participação de processos de políticas de ações afirmativas na Amazônia e no Brasil, subsidiado por discussões bibliográficas como Amaral (2004; 2008; 2021; 2022; 2023), Quijano (2005), e documentos oficiais federal e estadual.

Palavras-chave: Ações afirmativas, Amazônia, cotas raciais, negro, UEPA

Introdução – Caminhos a percorrer

*Se quer saber o final,
Preste atenção no começo*

www.geledes.org.br/proverbios-africanos

As lutas das populações afrodescendentes, negras, por políticas de ações afirmativas no Brasil, começam a se intensificar no final do século XX, mas somente no início do século XXI, com mudança na direção política, essas ações começam a ser implantadas e lentamente ampliadas.

Este artigo traz algumas reflexões realizadas em dois textos preparados para dois eventos. O primeiro texto intitula-se “*Reservas de vagas para quilombolas no ensino superior no estado do Pará: acesso e permanência*”, apresentado no IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará . O segundo texto, por sua vez, está intitulado “*Vi-ver - cotas na UEPA, antes tarde do que mais tarde ainda: discussões e descrições*”, sendo apresentado à UEPA.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo discutir aspectos da luta, inclusão e das políticas de ações afirmativas, registrando o processo de implementação destas políticas de ações

afirmativas através das cotas raciais, no estado do Pará, e a partir do processo iniciado na Universidade Estadual do Pará – UEPA.

Trata-se, desta forma, de uma reflexão cuja metodologia decorre de experiências em ensino, extensão, pesquisa, orientação e participação em processos políticos de ações afirmativas na Amazônia e no Brasil, envolvendo ainda uma discussão bibliográfica.

Esta produção contém as seguintes sessões: Introdução - caminhos a percorrer; luta por inclusão dos negros; organizações e conquistas da sociedade civil e movimentos negros; ações afirmativas e reservas de vagas no Estado do Pará; ações afirmativas e reservas de vagas na UEPA e, por fim, Caminhos percorridos.

1. Luta por inclusão dos negros

Zela pela justiça e o equilíbrio, Obaluaê...

Xangô que teus filhos dancem

No ritmo do alujá

Contra as injustiças do Brasil

Axé, axé, Axé Dudu, é a força negra

Dimi – Bloco Afro-Axé Dudu

Durante o período de transição para o comércio capitalista, início do período pós-feudal, conseqüentemente houve a diáspora de milhares de seres humanos, nos quais atravessando oceanos eram escravizados, sendo as Américas, o território que mais recebeu cativos africanos, em especial no Brasil onde foi implantada a produção da cana-de-açúcar.

Neste sentido, foram surgindo nas Américas formações geográficas de resistência chamadas de quilombos (no Brasil), mocambos (na região amazônica brasileira), e palenques ou cumbes (nas Américas espanholas). A partir desta conjuntura de resistência, os escravizadores aludiam aos africanos que não aceitavam o jugo imposto, uma associação de rebeldia, sendo chamados de “poblaciones cimarronas”, “cimarrones” ou simplesmente, “marrones” (que designava a cor da pele) nas Américas espanholas.

Desde esta perspectiva, entendemos que a formação de territórios de resistência por toda a América Latina (incluindo a região do Caribe) foi um dos primeiros atos de rebelião do povo africano, lutas estas que nas Américas espanholas ficaram conhecidas como “cimarronajes”, que é a expressão extrema da busca e recuperação da liberdade, que por sua vez, designava o ato dos

sujeitos que participavam na conformação dos palenques em nosso continente, apontando para outras possibilidades de relações humanas.

Vale ressaltar então que, a história das relações humanas a partir deste novo paradigma, ganha uma nova pauta de ressignificação em consequência dos atos de rebelião. Nestes termos, destacamos que as diversas lutas corporais, físicas, espirituais, criações e recriações de irmandades, religiosidades, línguas, culturas, artes, esculturas, arquiteturas, danças e ritmos, marcam e significam desde a resistência à forte presença de nosso afro brasileirismo (AMARAL, 2008). Assim como também ocorreu em toda a América Latina.

2. Organizações e conquistas da sociedade civil e movimentos negros

*“Perdão Abaluaiê, perdão
Perdão, a orixalá, perdão
Perdão a meu Deus do Céu, perdão
Abaluaiê perdão”*

Clementina de Jesus

Percebe-se, sobretudo, que nas últimas décadas a humanidade está mais organizada e mobilizada no combate às tragédias alarmantes como as já vivenciadas no passado pelas sociedades, isto é, passando pela pré-história (em sua fase de barbárie) até a fase colonialista ou ainda no período moderno em face de políticas extremistas de base nazista e fascista.

Do anteriormente citado, um conjunto de acordos convencionados por meio de leis e tratados, a nível mundial, vem sendo acordado entre países como forma de dar novos rumos à humanidade e como tal gerar convivências menos danosas à população mundial.

No entanto, este conjunto de medidas não tem aplicação imediata, pelo contrário, precisa ser constantemente lembrado, endossado, aperfeiçoado e cobrado frente às forças reacionárias contrárias, que cabe lembrar advém de diferentes fatores como: alienação, doutrinação, crenças, xenofobia, puritanismo, racismo, nacionalismo exacerbado e imposição hegemônica grupal.

Com isso, entende-se que um país/nação ou até mesmo um continente para ser considerado realmente democrático ou quando em busca por este regime político, deve ter considerada e valorizada a sua população que em grande medida deve ser atendida dentro de suas necessidades, inclusive com ações políticas de representatividade.

No continente americano, especialmente na América do Sul e com destaque para o Brasil como o maior país deste continente, os descendentes de africanos ou população de pele negra,

povo negro, comunidade negra, assim como os movimentos, segmentos e organizações negras, além das centenas de forças convergentes nas cinco regiões de seu território nacional, vem há aproximadamente cinco séculos (desde o século XVI) lutando por reconhecimento e tratamento igualitário como cidadãos de fato e de direito.

Neste sentido, no final do século XX, sobretudo na década de 80, a sociedade civil organizada representada por centenas de organizações, segmentos e movimentos, inclusive com o apoio da igreja católica, lutava pela redemocratização brasileira, impulsionado por novas formas de pensar com ampla participação da sociedade perante tantas contradições e injustiças históricas corroboradas na contemporaneidade.

Cabe mencionar ainda que na década de 80 e 90, os movimentos negros junto com outros segmentos sociais retomavam antigas bandeiras antirracistas e, neste sentido, ecoam novos desdobramentos contra o preconceito racial (registrados em letras de músicas e temas de samba enredo), tanto na inclusão como na reparação aos direitos de pessoas negras, sobretudo na educação, mercado de trabalho, mídias e comunicação.

A marca da colonialidade na atualidade, por exemplo, pode ser compreendida no livro *Da Senzala à Vitrine: Relações Raciais e Racismo no Mercado de Trabalho em Belém*, de Assunção Amaral, oriundo de uma Dissertação de Mestrado no NAEA-UFPA em 2001, que além de trazer um panorama das teorias raciais no Brasil, coloca o *racismo sob a lupa* revelando questões específicas da Amazônia negra (Cf. AMARAL, 2004).

No início do século XXI, a constatação ainda desvelada das desigualdades para com as pessoas negras – maioria do povo brasileiro – é revelada por meio de necessidades básicas como: moradia, alimentação, saneamento básico, urbanização, tecnologia, acesso à saúde e à educação de qualidade.

Até o ano de 2020, a população brasileira identificada como negra era de 54/% (IBGE, IPEA, 31.07/2020); enquanto a população do Estado do Pará, 75/% era considerada negra (Nexojornal.com.br; 04.09.2021).

No entanto, esta falta de igualdade segue também no acesso e permanência em universidades que os expõe como mão-de-obra barata no mercado de trabalho, exigindo políticas com ações comprometidas em equiparar direitos, capazes de intervir na estrutura mental colonizadora herdada no país, ancoradas na ausência de políticas reparadoras afirmativas até então.

Esse processo, por sua vez, exige uma formulação geral e profunda na distribuição de renda; reforma agrária; reforma urbana; descentralização e desconcentração regional, mas sobretudo, uma revolução na reforma educativa em sentido da libertação de mentes e corpos ainda cauterizados e fortemente identificados com a colonização.

De colonização depreendemos o termo *colonialidade*, entendido aqui como a manifestação de comportamentos, ações e pensamentos originados de tempos coloniais que marcaram o passado e, que são usados e manipulados em sociedades modernas, republicanas e ex-colônias, como o Brasil (QUIJANO, 2005).

Por último, destacamos que no início do século XXI, o Brasil começa a dialogar, negociar e a atender às demandas históricas dos negros que hoje representam a maioria da população do país, diante de uma minoria quantitativamente branca. Algumas destas conquistas, então, podem ser percebidas nas diversas leis, normas e orientações legais que apontam para o efetivo atendimento dessa população, porém, o processo entre a sua criação e a concretização prática de suas aplicações são ainda bastante morosas. Além disso, sobre alterações de governo, Silva e Rocha (2023, p. 1) afirmam:

O país passou por um governo que operou para destruir políticas públicas gestadas a partir de demandas dos movimentos sociais negros e diversas delas com décadas de existência, como as levadas a termo pela Fundação Cultural Palmares. Com a nova gestão no Governo Federal, não somente a referida Fundação Cultural Palmares retomou seu papel original, como foram dados novos impulsos para a política. A política de igualdade racial foi alçada e um patamar mais elevado com a criação do Ministério da Igualdade Racial ... (O Ministério de Direitos Humanos e o Ministério dos Povos indígenas)... na estrutura do Ministério da Educação foi recriada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com responsabilidades de atuação para a educação das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola.

3. Ações afirmativas e reservas de vagas no Estado do Pará

*No toque do afoxé
Bantus, nagôs, gêges
Mão África espalhada
No mundo de Xangô...
Empunha seu machado
Símbolo sagrado, Oxé...
Varra com xaxará
Vassoura sagrada dos
filhos de Nanã, Obaluaê...*

Dimi – Bloco Afro-Axé Dudu

A Constituição Brasileira de 1988, resultado de fortes pressões da sociedade civil organizada e de centenas de organizações sociais contra a fase autoritária e ditatorial que representou o regime militar no Brasil, avança como instrumento normativo de democracia, participação, inclusão e cidadania. Somente nesse contexto de resistência, luta e abertura democrática é que podemos falar de ações afirmativas no país como resultado de um processo de conquistas democráticas.

Neste espectro, as políticas afirmativas se configuram em consonância ao pensamento de Costa (2023) ao afirmar que:

As ações afirmativas proporcionaram, através do sistema de cotas, garantias de direitos aos afrodescendentes quanto ao acesso ao ensino superior público, considerando as desigualdades educacionais existentes entre afros e não afros. Entendemos então, que o sistema de cotas busca, de certa forma, compensar a população afro por anos de exclusão, devido às condições raciais e sociais as quais foram submetidos no Brasil (COSTA, 2023, p. 181).

Deste modo, as ações afirmativas como as cotas e as reservas de vagas são democráticas e tampouco foram dádivas, mas resultado de décadas de lutas e conquistas dos movimentos negros articulados na Amazônia e no Brasil, em busca de democracia, reparação e ampla inclusão racial e social. Por esse motivo, elas devem ser compreendidas como históricas, pedagógicas, jurídicas, sociológicas, antropológicas.

No Estado do Pará, cabe destacar o Centro de Estudos e Defesas do Negro do Pará – CEDENPA, existente há mais de 40 anos como entidade catalizadora desta luta; e posteriormente o GEUN - Grupo de Estudantes Universitários Negros, criado por estudantes de três instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal de Pará - UFPA, a Faculdade de Ciência Agrária do Pará – FCAP, e a Fundação Educacional do Estado do Pará - FEP, representadas respectivamente por Assunção Amaral, Edil e José Liberato, como expoentes deste processo de afirmação.

Entretanto, outras instituições também se destacam como as Associações Remanescentes de Quilombos - ARQs; a organização estadual dos quilombolas - MALUNGO; a Federação Quilombola de Santarém - FQS; o GEAM- Grupo de Estudos Afro-brasileiros da UFPA; o Programa Universidade no Quilombo/Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação-GESCED/NEAB, dentre outros.

Destacamos que as reservas de vagas em si para grupos como quilombolas, indígenas, migrantes e refugiados, não são a mesma coisa que “cotas”, embora todas sejam ações afirmativas que derivam de resultados de um longo processo de lutas e de resistência. Logo, a oferta e reservas de vagas são voltados aos grupos que acumularam perdas e foram desiguados ao longo do tempo, assim como entende a linha constitucional de um dos maiores estados do Brasil, o Estado do Pará:

O princípio da igualdade deve ser aplicado pelo Poder Público, levando em conta a necessidade de tratar, desigualmente, os desiguais, na medida em que foram ou sejam injustamente desiguados, visando a compensar pessoas vítimas de discriminação. Parágrafo único. Dentre outras medidas compensatórias, tomadas para superar desigualdades de fato, incluem-se as que estabelecem preferências a pessoas discriminadas a fim de lhes garantir participação igualitária no mercado de trabalho, na educação, na saúde e nos demais direitos sociais (Constituição do Estado do Pará, 1989, Art. 336).

As ações afirmativas e reservas de vagas para quilombolas no ensino superior exige ainda a discussão e a compreensão do acesso e permanência de acadêmicos/as, que inclusive vem ocorrendo de forma lenta e diferente nas instituições de ensino superior no Estado do Pará, por exemplo.

No livro “Entre Ciências Sociais e Educação na Amazônia: Diretrizes, Práticas Pedagógicas, Auto/etnobiografia e Políticas de Ações Afirmativas” (AMARAL, 2023, p. 186-186), no capítulo 5, intitulado “Reservas de vagas para quilombolas no ensino superior no Estado do Pará: acesso e permanência”, aponta um pequeno mapeamento da atual situação e dos passos dados por instituições de ensino superior referente às ações afirmativas na implementação de políticas raciais no Estado do Pará. Neste capítulo, introduzimos o percurso de ações afirmativas na UFPA, UNIFESPA, UFOPA, IFPA, UFRA e UEPA conforme descrevemos a seguir:

- Ações afirmativas e reservas de vagas na UFPA - Universidade Federal do Pará, consequentemente duas instituições derivadas/criadas a partir dela, UNIFESPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará, tem como marco o ano de 2012, recentemente com reservas de duas vagas para quilombolas e para indígenas por turma em curso ofertado, quando o CONSEPE/UFPA aprova a resolução nº 4.309 que normatiza tal política¹. Destacamos que recentemente, a UFPA ampliou as reservas de vagas para migrantes e refugiados. Por outro lado, UNIFESPA e UFOPA passaram a possuir diretrizes próprias.

- Ações afirmativas e reservas de vagas no IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, já implementou reserva de vagas para quilombolas na Pós-graduação; para o ensino médio, pós-médio e superior não há reservas específicas para quilombolas nem para indígenas. Em 2021 o IFPA começou a organizar e formar diversas Comissões de heteroidentificação por todos os municípios paraenses por onde a instituição atua, sendo que no mesmo ano inicia esse processo, porém sem reservas de vagas para quilombolas e indígenas; em 2022 e 2023 a instituição ampliou o número vagas para ações afirmativas.

- Ações afirmativas e reservas de vagas na UFRA – A Universidade Federal Rural da Amazônia começou a divulgar que no ano de 2019 ofertaria vagas que contemplariam quilombolas e indígenas. No entanto, o marco inicial se dá somente no ano de 2021 com início em ano posterior, conforme circulação da chamada: “QUILOMBOLAS E INDÍGENAS TERÃO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL NA UFRA” (UFRA, Publicado: Sexta, 30 de abril de 2021, 13h26).

¹ Ver em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11863-ufpa-aprova-ensino-remoto-emergencial-com-programa-de-inclusao-digital>).

4. Ações afirmativas e reservas de vagas na UEPA

*Despertai-vos
Para cultura egípcia no Brasil
Ao invés de cabelos trançados
Veremos turbantes de Tutacamom
E na cabeça
Enchei-se de LIBERDADE
O povo negro pede IGUALDADES
Deixando de lado as separações”...*

(Luciano Gomes, 1987).

A Universidade do Estado do Pará desempenha papel de destaque no cenário estadual e regional e é uma das maiores da região amazônica, inclusive é a única de caráter estadual no Pará, atingindo todas as Mesorregiões do Estado. Contudo, ao longo de várias gestões políticas, entre direita e esquerda - a pesar do esforço e da luta de alguns professores e de segmentos sociais – estava sendo difícil a implementação de políticas de ações afirmativas nessa instituição, tanto de cotas quanto de reservas de vagas para quilombolas e para indígenas.

Consequentemente, durante o ano de 2021, após décadas de tentativas por parte da sociedade e dos movimentos negros, a Universidade do Estado do Pará publica a intenção de estabelecer o processo de discussão e implantação das cotas raciais, uma das formas de políticas afirmativas.

Cabe ressaltar que em 2021, momento de alteração de gestão na UEPA, houve um aceno em favor dessas políticas. Neste contexto, em diálogo com um dos professores dessa instituição que naquele momento deveria ficar encarregado de assumir o setor de extensão, obtivemos as seguintes informações sobre o projeto de criação de ações afirmativas na UEPA, no que Ayala Colares de Oliveira Couto nos informa que:

Nunca foi um projeto da instituição. Foi esse ano (2021), com a eleição, que conseguimos, através de uma chapa eleitoral, colocar como uma das propostas no plano de trabalho (as reservas de vagas). Mas essa reserva de vagas está condicionada a alguns fatores, e o mais importante de todos os fatores é o auxílio permanência, que é um valor que ajuda o estudante a se deslocar para a cidade (para) estudar. Porém isso não está dentro das questões comentadas na universidade, isso deve ser negociado junto ao Governo do Estado, da seguinte forma: deve ser criado um projeto de lei, apresentar na assembleia legislativa do Pará e esperar analisarem e darem um oquei e criarem a proposta e uma planilha orçamentária para manter, e então o governador sanciona a lei. Só então a UEPA insere o auxílio. Ou seja, não adianta as vagas serem abertas se não há auxílio para o aluno se manter (prof. Ayala Colares, mensagem por whatsapp, 03. 05. 2021).

Ainda ao longo do ano de 2021, representantes da UEPA montaram um grupo com a presença de profissionais especializados, com a participação de segmentos sociais e instituições de ensino superior com experiência na implementação de políticas de ações afirmativas e reservas de

vagas. Pelo longo e demorado processo, as referidas políticas só se efetivariam a partir de 2022, ano em que o país comemora 200 anos de sua “independência”, incorrendo naquele ano na possibilidade de a implementação ser postergada ainda para anos seguintes.

Se o ano de 2021 foi de grandes diálogos, reuniões e ainda decisivo para a aprovação das políticas de ações afirmativas, no ano seguinte já acontece a mobilização para a formação das equipes que comporiam as comissões de heteroidentificação da Universidade Estadual do Pará (UEPA).

Assim, vale ressaltar, que foi no segundo semestre de 2022 que se realizou o *I Seminário de Formação para Comissões de heteroidentificação - validação*, da Universidade Estadual do Pará-UEPA, sobre o qual diversos textos devem versar sobre a causa, por serem considerados fundamentais à implementação desta política afirmativa na referida instituição de ensino superior.

“A constituição de comissões de heteroidentificação representa uma etapa significativa nesse longo processo de lutas por direitos. Assim, a proposição de criação de bancas de heteroidentificação, auxiliar a autodeclaração do candidato, fica estabelecida legalmente.

Essa descrição, neste sentido, é importante para mostrar mesmo que brevemente, como vem se processando as ações afirmativas no Brasil, as dificuldades, as forças envolvidas, bem como suas discussões, ajustes e aperfeiçoamentos, inclusive como vem ocorrendo no sistema eleitoral brasileiro, em que setores da elite branca vem usando cotas para se manter historicamente no poder.

“Poder branco”, White-power? Malandragem e jeitinho brasileiros? Como diz o antropólogo Roberto Da-Matta. *Pacto da branquitude?* Como discute Cida Bento. *Afroconveniência?* Conforme a resenha de Nedy B. M. Albuquerque. Oportunismo e/ou “mau-caratismo”? (AMARAL, 2023^a, p.9)

Para finalizar, gostaríamos apenas de, brevemente, fazer uma descrição sobre o evento que contou com representantes e professores de diversos municípios onde a UEPA tem *Campi*, sendo que a formação foi tanto presencial quanto *online*, com difusão da programação desde a cidade de Belém e tendo ativa participação, inclusive na colaboração de seus participantes junto aos palestrantes e formadores nos temas abordados, incluindo a sessão de tira-dúvidas.

O primeiro dia do Seminário, 20 de setembro do ano 2022 foi marcado por uma ampla participação discursiva e apresentou os seguintes temas de discussão:

- *As experiências da adoção e cotas raciais nas IES pública do Pará;*
- *Papel das comissões de heteroidentificação – validação nos processos seletivos para acesso ao ensino superior;*
- *Os movimentos sociais na construção das políticas de cotas étnico-raciais;*

Em seguida, apresentamos o encarte e as imagens abaixo que registram esse momento significativo de posição política pela instituição superior:

Imagem 1: Folder com programação do *I Seminário de Formação para Comissões de heteroidentificação - validação*, da Universidade Estadual do Pará-UEPA, dia 20 de janeiro de 2022, Campus Djalma Dutra, Belém-Pa



Fonte: UEPA, 2022.

Finalmente, a formação foi seguida durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2022, no mesmo formato, incluindo a presença de diferentes participantes e formadores nos seguintes temas:

- *O que é racismo estrutural?*
- *Legislações antirracistas;*
- *O negro no Brasil;*
- *Direito dos povos indígenas e quilombolas;*
- *Desafios das políticas de cotas;*
- *Identidade(s), autodeterminação e cidadania indígena.*

O folder abaixo traz toda a programação seguinte e serve como registro do processo de construção das políticas de ações afirmativas na UEPA, seguido de algumas fotos de alguns participantes:

Imagem 2: Cronograma da Formação dos membros de comissões de heteroidentificação da UEPA com respectivos temas, meses, datas, horários e convidados/as formadores:

CRONOGRAMA	
26 set 2022	O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? - CH 4h 8:00 - 12:00 - Prof. Dr. Aiala Colares de Oliveira Couto (UEPA) LOCAL - Auditório da Reitoria
03 out 13 out 2022	LEGISLAÇÕES ANTIRRACISTAS - CH 12h 3 out 8:00 - 14:00 - Paulo Victor de Araujo Squires (OAB) 13 out 8:00 - 14:00 - Prof. Dr. Petronio Lauro Teixeira Potiguar Junior (UEPA) LOCAL - Auditório da Reitoria
17 out 2022	O NEGRO NO BRASIL - CH 8h 8:00 - 12:00 14:00 - 18:00 - Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral (UFPA) LOCAL - Auditório da Reitoria
25 out 2022	DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS - CH 8h 8:00 - 12:00 - Prof. Esp. Piná Tembê (Rep. Indígena) e Prof. Dr. Messias Furtado da Silva (UEPA) LOCAL - Auditório da Reitoria
	DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE COTAS 14:00 - 18:00 - Prof. Dra. Joana Carmen Nascimento Machado (SEDUC)
07 nov 2022	IDENTIDADE(S), AUTODETERMINAÇÃO E CIDADANIA INDÍGENA - CH 4h 8:00 - 12:00 - Prof. Dr. Gersem Baniwa (UNB) LOCAL - Auditório Paulo Freire - Campus I/UEPA.

Fonte: UEPA, 2022.

Imagem 3: Mesa final da Formação no *I Seminário de Formação para Comissões de heteroidentificação - validação*, da Universidade Estadual do Pará-UEPA, Belém-Pa



Fonte: AMARAL, 2022.

Imagem 4: Professores participantes da formação, no intervalo do almoço



Fonte: AMARAL, 2022.

Imagem 5: Professores José Liberato Nogueira, Assunção Amaral e Ana Lúcia Nauar, na sala de formação da UEPA



Fonte: AMARAL, 2022.

Para concluir, em 2023 a Universidade Estadual do Pará - UEPA, consegue a implantação definitiva das ações afirmativas para negros no processo seletivo 2023, PROSEL, um marco significativo. Mas este já é assunto para um próximo trabalho.

5. Caminhos percorridos

*Eu disse camarada que eu vinha
Na sua aldeia camarada um dia
Zai, zai, zai - Boa noite meus senhores
Zai, zai, zai - Boa noite peço licença
Oh Deus nos salve essa Casa Santa
Oh Deus nos salve espada de guerreiro
Bandeira Branca enfiada em pau forte
Trago no peito a Estrela do Norte*

Maria Bethania

Baseados nos trabalhos desenvolvidos de ensino, pesquisa, extensão e orientações, apontamos:

As ações afirmativas para negros e reservas de vagas para quilombolas no ensino superior são realidades em algumas instituições, enquanto que em outras, elas ainda passam por processos de implementações; as ofertas de vagas aos quilombolas, indígenas, refugiados e a outros grupos no ensino superior trazem novos sujeitos às cenas sociais e políticas; os aprovados ao ingresso nas instituições superiores enfrentam diversos desafios: financeiros, choques culturais e racismo, que devem ser percebidos, avaliados e resolvidos.

Do dito anterior, gostaríamos de frisar que o aspecto financeiro interfere e dificulta a aquisição de aluguel de moradia, por exemplo, o deslocamento entre comunidade e universidade e a própria sobrevivência em lugares hostis. Neste sentido, a “Bolsa MEC”, auxílio estudantil, por meio de recurso financeiro é apontada como auxílio fundamental para a viabilidade de estudantes quilombolas, apesar dos constantes cortes e ameaças por parte do governo brasileiro anterior e sua política não favorável aos grupos étnicos e raciais.

Este artigo então, iniciado em 2021 e aprofundado em 2022 durante o processo de formação da UEPA, foi sistematizado em 2023, dada a tentativa de uma descrição sobre o processo de organização social de políticas de ações afirmativas, sobretudo nesta instituição, posto a necessidade de sua aplicação no processo de ensino superior do Estado do Pará.

Ainda sobre a discussão da temática, durante o processo de formação das comissões de heteroidentificação na Universidade Estadual do Pará muitos temas surgiram como pautas de discussão, dentre os quais apontamos aqui alguns deles:

- Comissões de heteroidentificação racial;

- Verificação de autodeclarações de estudantes ingressantes;
- Sujeitos de direto – das ações afirmativas;
- Negros (Org. negras): pretos e pardas (IBGE);
- Ação afirmativa;
- Programas de cotas em universidades e institutos públicos;
- Estado do Pará, uma das maiores populações negras autodeclarada do Brasil (cerca de 75%); possui a maior universidade da Amazônia; 3ª maior do Brasil;
- Bancas de heteroidentificação, instrumento complementar da autodeclaração;
- Foco no fenótipo racial.

Todas estas temáticas tornam possível a reflexão e o entendimento do lugar de populações negras, inclusive afro-brasileiras, em instituições de ensino superior, devolvendo-lhes a equidade racial e o direito pela sobrevivência de seus direitos suprimidos num sistema educacional que muitas vezes os torna invisíveis na sociedade.

Desde esta perspectiva, sabemos que este despertar da universidade vai muito além de descrições legais, pois os tornam sujeitos sociais ativos, protagonistas de sua história e declinam pensamentos racistas institucionais consolidados no colonialismo.

Este trabalho então, aponta que a referida instituição passa por um momento significativo na construção de sua história no campo das políticas afirmativas e, o que chama bastante atenção é a reação das pessoas ao saber deste momento histórico, ressaltando a necessidade de atender a comunidade acadêmica de forma mais ampla e igualitária.

Em resumo, destacamos que a ação de implementar políticas afirmativas validam no campo educacional a importância de seu debate e estimula sua prática pelas diferentes instituições superiores. Assim nos despedimos desta reflexão:

A minha mãe, o seu filho vai embora,

E se despede com uma dor no coração,

E se despede com uma dor no coração.

Ai que saudade que eu levo dessa terra,

Ai que saudade que eu levo dessa terra,

É do meu pai, da minha mãe, dos meus irmãos,

É do meu pai, da minha mãe, dos meus irmãos

Samba de Cacete-Quilombo Umarizal-Baião-Pa,
domínio público

Referências

ALBUQUERQUE, Nedy Bianca Medeiros de. Afroconveniência nas eleições 2022, uma das faces do pacto da branquitude. In.: **Revista em Favor da Igualdade Racial**. V. 6, Nº 1, Rio Branco-Acre: EDUFAC Jan-Abr. de 2023.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da Senzala à Vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém**. Belém-Pa: Cejup, 2004.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da Senzala à Vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém**. Dissertação de mestrado, Belém: NAEA/UFPA, 2001.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da senzala ao quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do médio Amazonas – Pará**. Tese de doutorado. Orientadora Edna Maria Ramos de Castro. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Belém, 2008.

AMARAL, Assunção (Organizador). **Da Universidade ao Quilombo: extensão, pesquisa, educação e sociabilidade na Amazônia**. Castanhal-PA: UFPA, 2015.

AMARAL, Assunção (Organizador). **Quando a universidade vai ao quilombo: educação, relações raciais e étnicas no Pará**. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2016.

AMARAL, Assunção José Pureza (Organizador). **Quilombo Now: O Dossiê da Black Amazon - Vol. 1**. Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2019.

AMARAL, Assunção José Pureza (Organizador). **Quilombo Now: O Dossiê da Black Amazon - Vol. 2**. Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2021.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Vi-ver - Cotas na UEPA “antes tarde do que mais tarde ainda”: discussões e descrições** (artigo enviado para relatos da UEPA), 2023a.

AMARAL, Assunção José Pureza. Capítulo 5 - Reservas de vagas para quilombolas no ensino superior no Estado do Pará: acesso e permanência. In.: AMARAL, Assunção José Pureza (org.). **Entre Ciências Sociais e Educação na Amazônia: Diretrizes, Práticas Pedagógicas, Auto/etnobiografia e Políticas de Ações Afirmativas**. Vol. 1. Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2023.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata.** – 4. ed., 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; nº. 171).

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

COSTA, Regina Soares da. Ações afirmativas, sistema de cotas e educação: trajetória de um grupo de estudantes do Campus Universitário de Castanhal. In.: AMARAL, Assunção José Pureza (organizador). **Entre Ciências Sociais e Educação na Amazônia: Diretrizes, Práticas Pedagógicas, Auto/etnobiografia e Políticas de Ações Afirmativas.** Vol. 1. Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2023.

Constituição do Estado do Pará, imp. 1989, Art. 336.

CONSEPE/UFPA aprova a resolução nº 4.309.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **As comissões de heteroidentificação no ingresso do Ensino Superior: ativismo e institucionalização** (Unicamp). 44º Encontro Anual da ANPOCS - GT35 Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas, 2020.

DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Publicação: *DOU-1* de 15-10-2012, p. 6.

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. (Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades) Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Publicação: *DOU-1* de 30-8-2012, p. 1.

LEI Nº 12.990/2014, “Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela união”. Disponível in: em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12990&ano=2014&ato=871ATUE9ENVpWT0e2>, extraído em 19/09/2022 as 18h00.

NAZARÉ, Mailson Lima; GOMES, Raiane Pompeu; AMARAL, Assunção José Pureza. “A rua dos pretos: identidade, cultura e resistência da juventude negra em Belém do Pará”. In.: **Revista PRACS: Revista eletrônica de Humanas do Curso de Ciências sociais da UNIFAP.** <https://periodicos.unifpa.br/index.php/pracs>. Macapá-AP: v.13, nº 4, p. 201-2012, jul./ dez. 2020.

Provérbios africanos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos/>. Extraído em 25.03.2019

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.227-278. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

Quilombolas e Indígenas terão processo seletivo especial na Ufra (Publicado: sexta, 30 de Abril de 2021, 13h26) https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2887&catid=17&Itemid=121, extraído em 03/05/2021.

Se quer saber o final, preste atenção no começo. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos/>. Extraído em 25.03.2019

SILVA, José Gonçalves. A Implantação das Políticas de Cotas Raciais na UFPA/2008. In.: CAMPELO; DE JESUS; AMADOR DE DEUS (Orgs). **Entre os rios e as florestas da Amazônia - Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento: subsídios para a Lei 10639/03.** Belém: UFPA; GEAM, 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROCHA, Neli Gomes da. Editorial: Afrocientistas e promoção de igualdade racial. In: **Revista da ABPN** v.15 nº Edição Especial | Abril 2023p. 1-7. <https://abpnrevista.org.br/site>, extraído em 14/04/2023.

VIEIRA, Cleber Santos; SILVA, Iraneide Soares da; MALCHER, Maria Albenize Farias (Orgs.). **Escola de Políticas e Ações Afirmativas.** 2ª ed. Brasília–DF: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as-ABPN, 2022.

O PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAR NO INSTITUTO FEDERAL PARÁ: A EXPERIÊNCIA DO CAMPUS BELÉM

Marley Antonia Silva da Silva

Laurenir Santos Peniche

Maria Albenize Farias Malcher

Resumo: Os avanços da legislação na educação que possibilitaram maior inserção das populações negras nas instituições de ensino federal. Nossas análises, estão centradas no processo que permitiu a instauração de bancas de Heteroidentificação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), onde a implementação das bancas de heteroidentificação, foram instadas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF) em 2020 e implementadas em 2021. Realizamos análise bibliográfica e também observamos atentamente, documentos como as resoluções destinadas a sistematizar a heteroidentificação no IFPA. As bancas de heteroidentificação no IFPA, colaboraram para a inserção de fato, para os grupos sociais que foram de fato direcionadas e coíbem fraudes.

Palavras-chaves: Ações Afirmativas, Heteroidentificação, IFPA

Da educação interdita a educação acessada

A educação é um elemento agregador de cidadania. Todavia, a frágil cidadania das populações afro diaspóricas no Brasil, foi/é resultante das lutas históricas das pessoas negras e dos Movimentos Negros, para acessar direitos mínimos, dentre eles o acesso e permanência nos espaços formais de educação. Durante longo período da história do Brasil, houve o ciclo de exclusão, notadamente da população negra, dos espaços formais de educação. Além de privados destes espaços, também, o currículo excluiu narrativas sobre as populações afro, que não fossem aquelas ligadas ao escravismo e a subalternidade. Outras perspectivas de memória, bem como o acesso e permanência ao espaço escolar, foram caminhos longamente trilhados para dirimir esse processo de exclusão escolar das populações negras.

A sociedade brasileira pela maneira como foi realizada sua ocupação, possui marcas persistentes do colonialismo, assim como há permanências do racismo historicamente concebido, que precisa ser discutido e combatido em nosso país. Hoje no Brasil, já existe legislação específica, que buscam mitigar as grandes diferenças sociais entre os grupos específicos, como a população negra

e indígena, que dentre outras coisas, buscam coibir os crimes praticados contra esses povos. Todavia, não é incomum notar cotidianamente práticas racistas.

Negras e negros no Brasil, tem suas histórias marcadas pelo escravismo, um regime que propiciou o sequestro, torturou, transmutando pessoas em mercadorias e destituindo a humanidade desses povos. Europeus imbuídos da necessidade de consolidar o domínio do velho mundo e a suposta superioridade europeia sobre as outras nações, instituiu um sistema que tornou seres humanas em produtos comercializáveis em larga escala. Assim existe um enorme e secular passado de exclusão e exploração do povo negro que reforça, todo o racismo existente e persistentemente no Brasil.

No ano de 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e buscou formas de complementação das políticas afirmativas correlatas ocorrida em Durban, na África do Sul. Dessa Conferência resultaram a Declaração e o Programa de Ação de Durban, os quais foram assinados pelo Estado Brasileiro como signatário, o que veio a influenciar na existência de importantes medidas que causaram um impacto, com as novas diretrizes estabelecidas, pelo Estado, no que tange as relações étnico raciais em nossas instituições.

A participação do Brasil na Conferência, destacou-se em especial por meio dos ativistas do movimento negro, que colaboraram decisivamente na elaboração do Relatório brasileiro preparado para o evento, o que representou um marco na discussão sobre as ações afirmativas no país. Assim, o debate acerca da implementação de ações afirmativas ganhou corpo e instituiu uma agenda de políticas públicas e institucionais para a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

A discriminação racial, sexual, étnica não permitiu o acesso às oportunidades igualitárias a todos, um fato histórico numa sociedade estruturada a base da escravização, consequência do sistema colonial, que outrora dominou a sociedade brasileira, a lógica colonial se atualizou e se replica ainda hoje, através de diversas práticas implementadas, que colaboram para a perpetuação, de interesses de grupos da elite econômica. Enquanto, parcelas significativas da população não branca, trabalham e contribuem para os avanços territorial e historicamente responsáveis com o país.

A implementação das políticas afirmativas nas instituições brasileiras surge como demanda imperativa no século XX. Essas políticas são resultado da luta do movimento negro, que tem buscado provocar respostas do governo brasileiro na busca de estabelecer uma reparação a esse sistema racista que não se dispôs a reparar as desigualdades causadas pelo sistema colonial escravocrata,

que dominou por séculos a sociedade brasileira.

Segundo o Estatuto da Igualdade Racial, definimos a discriminação racial como “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada” (2003, p. 7), entendemos que “Infelizmente, de geração em geração, a discriminação do homem pelo homem, quer seja por sexo, raça, cor, etnia, procedência, origem, religião, idade, classe social ou deficiência física, continua” (2003, p. 5).

A implementação das políticas afirmativas nas Instituições brasileiras surge como demanda imperativa no século XX. Essas políticas são resultado da luta do movimento negro, que tem buscado provocar respostas do governo brasileiro na busca de estabelecer uma reparação a esse sistema racista que não se dispôs a reparar as desigualdades causadas pelo sistema colonial escravocrata, que dominou por séculos a sociedade brasileira.

Esses avanços legais são extremamente necessários, haja vista que a sociedade brasileira não buscou acomodar de forma digna, como cidadãos, aqueles que outrora foram sequestrados dos seus países, desumanizados, objetivados e que na condição de mão de obra escravizada, foram os responsáveis por boa parte da construção das riquezas existentes no Brasil. Esta riqueza ainda hoje é extremamente mal distribuída entre a população, por isso a necessidade dessas ações, sendo estas uma luta necessária, sobretudo para o povo preto, na busca de serem reconhecidos como protagonistas de sua história, e respeitados enquanto seres humanos iguais.

Na conferência de Durban, ocorrida em 2001 na África do Sul, ficou indicada, dentre outras coisas, a necessidade urgente da sociedade estabelecer medidas de reparação e políticas sociais que surtam efeito e enfrentamento das situações cotidianas de racismo e desigualdade, tratados muitas vezes com naturalidade na sociedade brasileira. A maneira como foi contada a história da presença das populações afro diaspóricas no Brasil, certamente contribuiu e contribui para perpetrar perspectivas racistas junto a sociedade.

A escrita oficial e sistemática da História do Brasil, ocorreu com os intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), que fora criado 1837 tinha como objetivo a criação de uma narrativa histórica que fornecesse uma identidade da nação. Também no século XIX foi criado o colégio D. Pedro II, para escolarizar os filhos dos nobres. Dessa maneira a história oficial era elaborada no Instituto e ensinada/divulgada no Colégio Pedro II. Desde a “gênese da escrita da História do Brasil” existia um lugar determinado para os sujeitos partícipes da formação da “nação

brasileira”. A versão da História do Brasil, elaborada pelo IHBG, colocava o branco como civilizador/cristão e aos povos indígenas e a população negra um papel secundário, nesse papel subalterno o negro teria contribuído com sua força de trabalho.

Para Petronilha Silva, a educação das relações étnico-raciais “é fundamental para a consolidação da sociedade brasileira enquanto uma democracia, que visa garantir, a todos os grupos sociais, iguais direitos, poder e autoridade.” (SILVA, 2013, p.4). A Lei 10.639/2003 é importante dentre outras questões porque instou a formulação e aplicação de práticas pedagógicas de combate ao racismo. Ainda que, de acordo com Bahia e Coelho (2012) na região norte as práticas escolares antirracistas e que promovam a diversidade, sejam mais fruto da boa vontade dos professores, do que investimento em formação, formulação e sistematização de práticas pedagógicas.

A legislação ligada a educação fora conquistada como o intuito de garantir, por um lado, perspectivas distintas sobre a história das populações afro descendentes, como foi o caso da lei nº 10.639³, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9.394⁴, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*.

O CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007; quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, submetido ao Conselho Nacional de Educação em 2007, ressalta a necessidade do:

processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais, historicamente discriminados, de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade (BRASIL, 2007:2)

Os objetivos dessas diretrizes são ambiciosos e necessários

o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo ímpar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível. (BRASIL, 2007:5)

De outro lado, já na questão do acesso aos espaços formais de educação, a Lei 12.711 de 2012, popularmente conhecida como a Lei de Cotas, que trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A lei

prevê em seu artigo primeiro que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Na contagem de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados populacionais revelaram que no Estado do Pará, foi um Estado considerado com maior percentual, dos que se declaram pretos ou pardos, pois, somados constituem 76, 7% da população. O Estado do Pará é negro, por conseguinte suas/seus estudantes, também o são. Ainda de acordo com a lei 12.711 de 2012, no seu artigo três, delinea-se que:

as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

Essa legislação, no caso do Estado do Pará, deveria atingir fundamentalmente a maior parcela da população escolar, que como já acentuado, é negra. Todavia, não raramente, as cotas raciais foram recebidas de forma pouco palatável por parcela da sociedade. Pois, a reparação pelo longo processo de exclusão de direitos da população negra, nem sempre é reconhecida por parte da sociedade, que nega o racismo.

Muitas vezes, a lei que ficou conhecida como a lei de cotas educacional, são equivocadamente entendidas como um mecanismo de usurpar vagas de pessoas brancas. E não raramente, as vagas que seriam destinadas aos/as cotistas, foram direcionadas para sujeitos/as que não eram aqueles/as, para os/as quais, foram reservadas; o cometimento de fraudes foi recorrente e amplamente denunciado.

Todavia, o longo processo de negação de direitos às populações negras, encontrou nas Políticas de Ações Afirmativas, uma forma de promover algum reparo nessas profundas desigualdades. E a sociedade, o judiciário e as instituições de ensino implicadas neste processo de instituição de cotas, buscaram uma solução, para dissipar as fraudes. E as bancas, foram uma solução para avaliar as auto declarações, daqueles que buscavam vagas destinadas às pessoas negras, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo assim, as bancas de heteroidentificação, poderiam aferir e garantir as vagas destinadas, aos seus/suas sujeitos/as de direito; as bancas foram instituídas nas instituições de ensino, como instrumento para resguardar o direito dos/as cotistas prescritos na lei.

Políticas de Ação Afirmativa no âmbito da Educação

As Ações Afirmativas, foram historicamente destinadas às populações brancas no Brasil.

Um exemplo nítido dessa afirmação foram as formas como o Estado Brasileiro, historicamente desejou inserir populações brancas e para estas dispendeu benefícios; o que esteve longe de ocorrer de forma similar as populações negras. Estas foram alijadas, ao longo de nossa história, de acesso a cidadania plena. De acordo com Guimarães (2009, p. 12), “Ações afirmativas existem no país pelo menos desde 1890, com a chegada da primeira leva de imigrantes europeus que tinham garantido emprego com trabalho assalariado, acesso a terra e escolas para seus filhos na sua língua original.”

Tal iniciativa de inserir imigrantes europeus foi um indicativo de busca, por tornar o Brasil, um país menos negro, de maneira, a “branquear” a população. Um discurso eficiente de convencimento das relações “adocicadas” entre negros e brancos no Brasil, contou com as formulações do sociólogo Gilberto Freyre, em obra publicada em 1933, na qual a escravidão no Brasil foi caracterizada pela brandura entre senhores e escravos, além disso, a obra sistematizou o que depois fora chamado de democracia racial, questão que, aliás, causou dissenso e contestação nas décadas posteriores.

A suposta brandura nas relações entre escravizadores e escravizados foi e ainda é, uma narrativa eficiente. As relações raciais no Brasil, foram e ainda são tensas. Todavia, buscou se silenciar sobre isso. A perspectiva, de relações raciais brandas, relegou a participação das populações afro diaspóricas do Brasil, a um papel de subalternização, com relações adocicadas, e que viveríamos uma suposta *democracia racial*, esse engodo, foi perpetuado por longo tempo, e ainda está incrustado na memória nacional; tal discurso colaborou e colabora para que políticas de reparação destinadas as populações negras, sejam equivocadamente relativizadas e/ou questionadas.

Para Monica Lima (2006, p. 40) desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à História de um povo é dar a esse povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria-prima desta, que é a sua memória social. Ter uma memória positiva de sua gente e de seu passado é um elemento importante para a construção de uma identidade histórica e uma auto imagem positiva. A negação dessa memória positiva foi uma constante nas narrativas sobre o Brasil.

Ainda sobre a suposta Democracia Racial, Gomes (2005, p. 57) delinea que:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre os dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (...) nega a discriminação racial (...) e perpetua estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esses grupos raciais.

Na sugestionada Democracia Racial, novamente Gomes (2005, p.56) destaca:

Todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos (...) mas o que percebemos é um Brasil marcado pela desigualdade racial social e econômica onde direitos por excelência são negados

como no acesso aos sistemas de saúde, educação e habitação.

As Políticas de Ação Afirmativas, são alternativas de reparos históricos, e podem ser entendidas como:

As Ações Afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo apenas proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, p. 39-41).

Para que a política de ação afirmativa na educação (aqui nos referimos a lei de cotas), pudesse atender efetivamente, aos objetivos para a qual foi designada, uma solução colocada pela justiça, foi a constituição de bancas de heteroidentificação, seriam as bancas as responsáveis por averiguar a efetividade das informações declaradas por candidatos que se auto declaravam pretos, pardos. Coibindo assim, as fraudes que eram amplamente noticiadas pela imprensa.

As bancas de heteroidentificação então, foram fruto de uma resposta do Supremo Tribunal Federal, no Julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186; onde o Ministro Luiz Fux, votou para que houvesse fiscalização das autodeclarações dos candidatos que ingressarem nas instituições de ensino através de ações afirmativas. E é esse voto que acelerou e intensificou nas instituições a criação de bancas de heteroidentificação.

O processo de Heteroidentificação

A heteroidentificação é o método de identificação que utiliza a avaliação de um terceiro para a identificação étnico-racial de um indivíduo. Ela pode se valer de diversos critérios, tais como elementos biológicos, como o fenótipo e a cor da pele; ancestralidade, ou até mesmo servir-se do construcionismo identitário. Os partidários dessa técnica argumentam com (1) maior objetividade em relação à classificação racial e (2) maior efetividade às políticas públicas destinadas às minorias raciais, tendo em vista a adequada alocação desses benefícios, evitando casos de fraude (BALLENTINE, 1983, p. 686); os opositores dessa técnica advertem para o perigo de (1) reforçar os estereótipos estigmatizantes de certas categorias raciais e de (2) criar a necessidade de enquadramento dos indivíduos analisados em padrões estabelecidos por terceiros, bem como (3) tratar-se de um modo de imposição das identidades raciais e (4) de circunstâncias em que a identificação seja vulnerável a influências externas (Rodriguez, 2008, p. 1409).

Em 2020, o Ministério Público Federal fez uma recomendação à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF) que incluíssem nos

próximos certames, realizados pelos Institutos Federais, os processos de heteroidentificação.

É importante destacar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), contou em sua trajetória, com grupo de profissionais, que sempre estiveram sensíveis as questões étnico-raciais, e buscaram- seja no campus de Belém, seja nos campi do interior-discutir e encontrar soluções as dificuldades relativas ao ensino das relações étnico raciais. Essas experiências e acúmulo sobre educação antirracista que se construíram no cotidiano do processo educativo nos campi do IFPa e a partir de pessoas com formações e experiências diversas; institucionalmente se articularam nos NEAB (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros), NEABI (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas) e grupo correlatos.

Núcleo de Estudos Afro Brasileiros Belém: difusor de debates e práticas de Educação para as Relações Étnico Racial

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, foi criado oficialmente em 2008. Todavia, no campus de Belém, em 2005 já estava instituído o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Diversidades, portanto, o NEAB em Belém foi criado quando o campus ainda era CEFET/Pa (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará), a história da instituição remonta há mais de cem anos. Dessa maneira, o NEAB antecede a formação do próprio Instituto Federal do Pará. As ações realizadas pelo NEAB, são sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade afro brasileira que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente as pessoas negras. O NEAB é também um núcleo indutor de Ações Afirmativas. No IFPA desde 2006 foram experienciadas ações afirmativas, como destacado:

Assim, desde 2006, o IFPA vem implementado políticas de ações afirmativas entre as quais destaca-se as reservas de vagas em alguns cursos e a disciplina de Educação para as Relações Etnicorraciais (ERE). Essas políticas objetivavam assegurar vagas para pretos, pardos, indígenas quilombolas e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana (GUEDES, PENICHE, SALES, 2021, p.162)

Nessa perspectiva, o núcleo propõe produção e divulgação de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos conscientes de sua ancestralidade e orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. O NEAB representa um importante locus de pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas étnico raciais embasadas no ensino, pesquisa e extensão permeados pela criatividade e inovação educacional postulando uma aprendizagem criativa fomentada por metodologias ativas onde o (a) aluno (a) é o (a) autor (a) e protagonista de sua aprendizagem.

Como núcleos ligados a extensão, pesquisa e ensino, os NEAB, Neabis e grupos correlatos, tiveram suas atribuições sistematizadas na resolução nº111/2020 - CONSUP, 21 de julho de 2020.

Tal resolução propõe a criação, composição, diretrizes, princípios e atribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's) e Grupos Correlatos, assim como a criação da Rede de NEAB's, NEABI's e Grupos Correlatos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará — RENNEABI — IFPA.

E a organização institucional, avançou com resoluções subsequentes, como a Resolução IFPA/CONSUP- Nº 677/2022, de 29 de Abril de 2022, que aprovou o Regimento da Rede de NEAB, NEABIS e Grupos Correlatos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, que dispõe sobre a organização, o funcionamento, as competências e as atribuições da RENNEABI/IFPA. A RENNEABI/IFPA é uma rede constituída pelo (s) Núcleo de Estudos Afro brasileiros e Diversidades, Núcleos de Estudos Afro brasileiros e Indígenas e Grupos Correlatos.

Foi em 2021 que as bancas de Heteroidentificação tiveram sua instituição sistematizada na Resolução IFPA/CONSUP nº 224/2021. De acordo, com essa resolução as bancas seriam assim organizadas: a comissão institucional e a comissão recursal, ambas ligadas a reitoria e a comissão local a ser criada em todos os campi do IFPA, vinculada, por sua vez, a comissão institucional.

Em cada campus e processo seletivo, cabe as bancas locais, fazer a aferição. Ao aferir, não cabe as bancas de heteroidentificação

[...] estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local. O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminação (Osório, 2004, p. 114-15)

Sobre a composição das bancas “fatores relacionados à composição das comissões imprimem maior legitimidade às suas decisões, em especial: a diversidade, a naturalidade e a participação majoritária dos movimentos sociais”. (SANT'ANNA VAZ, 2018, p. 54). As bancas locais, sempre foram permanentes no IFPa e sua composição, marcadas pela recomendada diversidade. O fato de essas bancas serem permanentes, permitem dentre outras coisas, formação continuada que ocorre em conjunto e internamente; além disso, tem os cursos constantemente ofertados pela Comissão Institucional do IFPa, sem descuidar da participação em cursos externos. Essa formação, é uma constante, pois, cada caso é debatido, dialogado e as bancas mudam pouco nos campi, o que permite ao grupo acumular. Certamente, isso cria um processo constante de qualificação de tais bancas.

Diante da experiência, aprendizados, debates e avaliações constantes e reiteradas, do processo vivenciado pelas bancas locais de heteroidentificação, que sempre estiveram e continuam em diálogo com a comissão institucional; houve a necessidade de atualizar os instrumentos normativos do IFPa sobre a Heteroidentificação, o que originou o surgimento de nova resolução, que é a atual resolução responsável pelas bancas de heteroidentificação: a Resolução CONSUP/IFPA - Nº

732/2022, de 17 de agosto de 2022.

Tal resolução 732/2022 CONSUP aprovou o regulamento do processo de aferição de veracidade de autodeclaração racial por meio de ações de heteroidentificação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Ficou previsto neste documento que: A Comissão Institucional de Heteroidentificação é um órgão permanente, designado pelo gestor máximo da instituição e vinculado ao gabinete da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. É preciso destacar a relevância do caráter permanente das bancas de heteroidentificação, somado ao constante processo formativo das mesmas, desde 2021, as bancas locais, bem como a comunidade externa receberam sete formações organizadas pela Comissão Institucional.

Adicionado ao fato, de que os membros dessas bancas, em geral constituem vínculo com os Neab, Neabis e grupos correlatos, bem como aqueles membros externos que compõem a banca, precisam estar ligados preferencialmente aos movimentos sociais ligados as questões étnico raciais no Estado do Pará. É caráter permanente, de formação contínua e constante, formadas fundamentalmente por servidores/as portariados/as, geralmente ligados aos NEAB, NEABIs e grupos correlatos, que resultam conjunto práticas, que sistematizadas, exprimem se nos instrumentos normativos que caracterizam as bancas de heteroidentificação do IFPa.

O aprendizado para as relações étnico raciais, não ocorreu e/ou ocorre sem tensões. Todavia, o acúmulo especialmente dos educadores, assim, como de técnicos e demais protagonistas do processo de ensino e aprendizado, que atuam nos campi, colaboraram para que, a RENNEABI que retroalimente os processos educativos sobre relações étnico raciais e diversidades. E a RENNEABI constitui se uma das referências sobre redes educativas antirracistas, que promovem ações de extensão, ensino e pesquisa.

De certo, membros da rede dispersados nos campi, contribuíram ativamente na construção de outro documento que colabora sobre maneira, para que o IFPa atenda a sociedade, possibilitando com que seu alunado, seja cada vez, mais diversos. E isso, foi ampliado com a aprovação da recente resolução nº 708/2022- IFPa/CONSUP, Política de Ações Afirmativas Próprias do IFPa, que aprovou a Política de Ações Afirmativas própria do IFPA, visando a reserva de vagas a públicos específicos em processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio e superior de graduação, nas modalidades de ensino presencial e a distância.

Considerações finais

A luta secular das pessoas negras para ter acesso à educação formal, teve na lei de cotas, uma possibilidade de reparação. Todavia, essa lei, foi desvirtuada. A autodeclaração, foi utilizada

por pessoas não negras e isso promoveu um desvio de finalidade na lei.

Parcelas da sociedade denunciaram esse desvio e acionaram o judiciário, para encontrar uma resposta eficiente, junto as instituições federais de ensino. As bancas de heteroidentificação, foram uma solução encontrada, pelas instituições, para ao aferir as autodeclarações, garantir o acesso as vagas destinadas as cotas, as de pessoas de direito.

No Estado do Pará, onde a população se declara como sendo mais de 70% negra; garantir as vagas destinadas as cotas raciais, em Instituição Federal de ensino, como o Instituto Federal de Educação, que possui uma sólida tradição na oferta de educação básica, superior e profissional, multicampi e, pluricurricular. É uma forma de garantir direitos, que foram historicamente interditados as populações negras no Pará e no Brasil.

As bancas de heteroidentificação do IFPa tem como característica de sua composição, a diversidade recomendada, seja de gênero, de cor, sempre que possível, também etária. São comissões estabelecidas em portarias e por tanto, permanentes. O fato de essas bancas serem permanentes, permitem dentre outras coisas, formação continuada que ocorre em conjunto no exercício de cada banca em seu *campus*, e também, com as formações feitas constantemente pela banca institucional.

Referências

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial**: Brasília, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. 2013.

BRASIL. Resolução nº 01. CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana. 2004.

CARTILHA DO CEDENPA. **Raça Negra**: A luta pela liberdade. Belém, 1988.

COELHO, Wilma Baia; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas Tortas- Educação para a Diversidade e a Questão das Relações Etno Raciais em Escolas da Região Norte- entre vícios e virtudes. **Revista da ABPN** • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012 • p. 137-155.

COLLINS, Patricia Hill. O Poder da autodefinição. In: COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução: de Natália Luchini. Nova York; Londres: Routledge, 2002.

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

GOMES, Lino Nilma. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GUEDES, A. C. B.; PENICHE, L. S.; SALES, M. A. F. INSTITUCIONALIZANDO AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFPA: A RENNEABI E A HETEROIDENTIFICAÇÃO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 13, n. Ed. Especi, p. 145–168, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1240>. Acesso em: 16 ago. 2023.

GUIMARÃES, Ângela. Ações afirmativas por uma sociedade mais justa. **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 47, nº 102, p. 12-13, nov 2009.

Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos/ Gleidson Renato Martins Dias e Paulo Roberto Faber Tavares Junior, organizadores. – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Resolução CONSUP/IFPA nº 173 de 09 de dezembro de /2016, que regulamenta as políticas de ações afirmativas no âmbito da Pós-Graduação do IFPA. Belém: 09 dez. 2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Resolução nº111/2020 – IFPa/CONSUP, 21 de julho de 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Resolução IFPA/CONSUP- Nº 677/2022, de 29 de Abril de 2022.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Resolução IFPA/CONSUP

nº 224/2021

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Resolução CONSUP/IFPA - nº 732/2022, de 17 de Agosto de 2022.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Resolução CONSUP/IFPa. nº 708/2022-

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? / Rodrigo Ednilson de Jesus. - UFMG/FaE, 2011.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: releções sobre o Ensino de História da África e dos Africanos no Brasil. In: **Saberes e Fazeres, Modos de Ver** (A cor da Cultura).Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, vol, 1, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas e combate a discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

NASCIMENTO, Alexandre. Ação afirmativa – da luta do movimento social negro às políticas concretas. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” no IBGE. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PIZA, E., & ROSEMBERG, F. (1999). Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, (40), 122-137. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i40p122-137>

RODRIGUEZ, C. 2008. ‘Against Individualized Consideration’. **Indiana Law Journal**, v. 83.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime de escravidão**. 3. ed Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SANT'ANNA VAZ, Livia Maria Santana e. “As Comissões de Verificação e o Direito à (dever de) Proteção Contra a Falsidade de Auto Declarações Raciais”. In: **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos/** Gleidson Renato Martins Dias e Paulo Roberto Faber Tavares Junior, organizadores. – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

MOBILIZAÇÕES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR E A IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Catarina Messias Alves
Delton Aparecido Felipe

Resumo: O presente texto objetiva demonstrar as mobilizações para a implementação das cotas para população negra nas Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná. Para alcançar o estabelecido, discutimos quais as estratégias e os percursos históricos do movimento negro, o acesso à educação, e como se deu a promulgação de regimentos, normativas e portarias para a construção de políticas para o acesso e permanência desta população a educação, interseccionado por outras demandas vinculadas a esta ação afirmativa, em uma região do país que sustenta a narrativa de baixa presença negra em seu território. Argumentamos que a adoção das cotas para as pessoas negras no Ensino Superior tensiona a estrutura da universidade, trazendo novas demandas, como instauração de políticas de permanência, cotas na pós-graduação e uma maior presença de docentes negros/as nas instituições. Conclui-se que a mobilização negra nas IES do estado do Paraná tem promovido significativas transformações simbólicas e materiais, de modo a (re)pensar a os estruturantes sociais quais a população negra esteve historicamente submetida.

Palavras-chave: Cotas para população negra; Ensino Superior; Paraná; Implementação; Avaliação.

Introdução

A aprovação das cotas para população negra nas Instituições de Ensino Superior (IES) reportar-nos à luta por direitos empreendida pelo movimento negro brasileiro, a partir da década de 1970 ao se questionar o discurso da democracia racial vigente na época, denunciando as desigualdades existente entre negros e brancos no Brasil, além de, requerer um sistema educativo que trata a história do negro no Brasil e sua ancestralidade africana (Domingues, 2007). Desde o marco temporal supracitado até o momento, podemos rememorar avanços na luta por direito da população negra no ordenamento jurídico nacional, seja com a criminalização do racismo pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei nº 7.716/89 (Lei a Caó), ou a aprovação da Lei 10.639/2003

(Brasil, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

Neste percurso de luta por direitos que levou à aprovação das cotas raciais e o reconhecimento pelo Estado das desigualdades sociais causada pela raça/cor, um dos marcos decorre à participação brasileira na Conferência de Durban na África do Sul em 2001, em que o governo brasileiro reconheceu os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos na sociedade. A partir de Durban que diversas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a implementar algum tipo de política de ação afirmativa para população negra. Na sua origem, estas políticas vieram como cotas ou reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) e isto se deu de maneira voluntária em algumas IES e de forma compulsória noutras.

Segundo Brandão (2007, p. 9), a partir da conferência em Durban, o Estado brasileiro deu um passo importante para amenizar as consequências do racismo e se comprometeu a criar ações afirmativas para a população negra. Com o objetivo de discutir ações concretas para viabilizar a sua erradicação, “ressaltando a necessidade de criar não só ações preventivas, mas também medidas efetivas que proporcionassem a reversão dos quadros de desigualdade produzidos ao longo dos tempos”. Ao utilizar o critério da raça para políticas de ações afirmativas como as cotas, o Estado reconhece legalmente a raça enquanto um definidor das relações sociais no Brasil. Além disso, desafia a rever os nossos saberes sobre como o conceito de raça foi utilizado na construção da identidade nacional brasileira. Apple (2000, p. 42) afirma que “Não seria possível entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como elemento central dessas análises”.

Em 2001, o Deputado José Amorim Pereira, do extinto PPB-RJ, propôs uma Lei, projeto 2.490/2001, para criar uma emenda, reservando vagas para estudantes negros em universidades públicas. Aprovado em outubro do mesmo ano, o projeto se transformou na Lei nº 3.708/2001 (Brasil, 2001), que criou a cota mínima de 40% para “negros e pardos”, no preenchimento das vagas de todos os cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), mas houve resistência da população. Na Bahia, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) utilizando de sua autonomia aprovou cotas raciais em 2002. No âmbito das Instituições Federais, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UNB), e Universidade Federal do Paraná (UFPR) adotaram o sistema de cotas em 2004. As discussões se dividiam entre muitos argumentos: centrados no mérito acadêmico, no conceito de legalidade, constitucionalidade e ilegalidade, e, por fim, na possibilidade ou não de se utilizar o conceito raça como critério para pensar as relações sociais no Brasil atual (Brandão, 2007).

Como demonstrado neste pequeno percurso histórico, a partir do início do século XXI as discussões sobre a implementação de cotas para a população negra ganharam reverberação social e com a aprovação em 2003 do Decreto nº 4.886/2003, abriu precedente para as universidades públicas federais e estaduais, privadas e comunitárias de todo o território nacional instituírem as políticas de cotas raciais, como um dos critérios para a seleção de seus estudantes e suas estudantes.

Do início do século XXI até o momento, o número de instituições de ensino superior, tanto no âmbito comunitário como estadual e federal, que utilizam o critério racial como um demarcador político para seleção de ingresso, manifestou de modo crescente, em especial depois da aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) pelo Congresso Nacional e Sancionada pelo chefe do Executivo. Para ter um exemplo, em um relatório¹ apresentado em 30 de agosto de 2022, pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) em parceria com a Defensoria Pública (DPU) sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais em 2022, demonstra que o ponto de vista do ingresso de estudantes negros(as) os dados revelaram que a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) significou um incremento importante nas universidades federais. Considerada a ampliação do ensino superior brasileiro entre os anos 1960 e 2000 ter se configurado como um espaço de exclusão da população negra e indígena, as ações afirmativas que começam a ser adotadas entre os anos de 2003 e 2012 significaram um impacto importante na presença de pessoas negras na educação superior.

O reconhecimento da constitucionalidade das ações afirmativas para o ensino superior foi normatizado por meio da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) que ficou conhecida como a Lei de cotas. Esta legislação completou dez anos de vigência em agosto de 2022, e para o referido período estava prevista a avaliação de seus efeitos e impactos sobre a vida dos sujeitos de direito alcançados diretamente por esta política. Ainda que a Lei de Cotas tenha alcance restritivo às instituições federais de ensino superior, seguimos acompanhando atentamente e, lutando para que também as instituições estaduais, como é caso deste artigo que visa demonstrar como a implementação das cotas para população negra ocorreu nas instituições de ensino do Estado do Paraná, que pela Lei de Cotas, não incidirem sobre ela, dependeu muito das mobilizações dos movimentos negros locais para adoção desta reserva de vagas.

1. Mobilizações negras nas instituições de ensino

As políticas de ações afirmativas na modalidade de cotas raciais, desde o início do século

¹ acesso em 30 de abril de 2023. Disponível em : <https://abpn.org.br/observatorio-de-pesq/primeiros-aspectos-da-pesquisa-entre-abpn-e-dpu/>

XXI passaram e passam constantemente por (re)configurações socioespaciais, sendo a questão racial, um demarcador importante para a constituição das subjetividades, construções identitárias e dos imaginários sociais, individuais e coletivos. E tudo isso não acontece livre de tensionamentos, disputas e/ou conflitos, uma vez que o racismo é um dos grandes construtores e produtores de clivagens sociais que se consubstanciam na hierarquização e classificação dos indivíduos, conforme recapitulado pelo breve percurso histórico. A pesquisa de Ilse Scherer-Warren e Aline Delesposte (2016) na UFSC demonstra a importância de desvelar as novas espacialidades que se constroem no campus universitário, fraturando as relações de poder existentes, após a política de ações afirmativas ter entrado em vigor naquela instituição em 2008. E os sujeitos das cotas raciais não estão imunes ao racismo, principalmente quando, por meio dos seus corpos e dos saberes insurgentes, invocam a desestabilização do espaço universitário como aquele que se projetou como o lugar privilegiado da branquitude.

A entrada dos corpos negros nas universidades causou um duplo movimento na produção de conhecimento e nos currículos destes espaços. O primeiro revelado pelas insubordinações dos cotistas negros em relação ao poder epistêmico branco e o segundo pela insurgência epistemológica que confere visibilidade às produções de intelectuais negros/negras/negres da diáspora. Em relação a este duplo movimento, a discussão das cotas logo suscitou questionamentos sobre o caráter eurocêntrico e colonizador dos currículos nas universidades, como relata José Jorge de Carvalho (2018). Além de, é evidente, reforçar a urgência por reconhecer e incluir, nos campos das teorias críticas, as epistemologias negras que passaram diuturnamente a disputar e tensionar com “[...] o academicismo branco, metódico e aparentemente ‘neutro’, cisheteronormativo, patriarcal, colonial, capitalista que estrutura e mantém as relações de poder e dominação fundadas no colonialismo” (Lima; Silva, 2020, p.). São as epistemologias negras que nos oferecem um aporte mais crítico acerca da nossa realidade e a nossa cultura, ao mesmo tempo que oferecem a estes estudantes negros as ferramentas para a ação.

São, em grande medida, os estudantes cotistas negros e indígenas que têm se insurgido para não só enfrentar as discriminações raciais sofridas, como para (re)acender o debate sobre o racismo epistêmico curricular e, assim, lutar e reivindicar coletivamente por espaços que possam ser verdadeiramente inclusivos. A pesquisa de Ilse Scherer-Warren e Aline Delespostes (2016), realizada com estudantes que se organizam em coletivos na UFSC, é um exemplo do que se tem chamado de ativismo étnico-racial nas universidades, após a implementação das ações afirmativas.

Como forma de irromper os currículos dos cursos universitários centrados na lógica epistêmica europeia, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, do Governo Federal, de 17 junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

(ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determinando que:

As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/20004. O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004, s/p).

A aprovação da resolução mencionada acima fez com que surgisse a necessidade da organização de um currículo acadêmico, não sem resistência, que contemplasse disciplina e/ou conteúdos que tratassem da história e cultura afro-brasileira e africana. A Resolução nº 1 é fruto da aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003 (Brasil, 2004) e faz parte da luta antirracista empreendida pelo movimento negro, desde fins da década de 1970. Para além de outras ações, estes dispositivos normativos permitem introduzirmos a História da África no ensino da história social da população negra no Brasil como uma das estratégias de combate ao racismo, ainda presente no cotidiano nacional.

Apesar da outorga à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ter sido aprovada para efetivação na Educação Básica, Autor 2 (2020) afirma que a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2004) foi um instrumento estratégico para a inserção da educação para relações étnico-raciais (ERER) no ensino superior. Isso porque as reclamações constantes advindas dos professores e das professoras da Educação Básica, assim como do movimento negro, para a não-efetivação dessa Lei nas escolas, era a falta de uma preparação, nos cursos de graduação, para trabalhar com os temas/conteúdos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Somou-se a isso a pressão exercida pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros criados nas Instituições de Ensino Superior.

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2004) foi revolucionária para o sistema educacional em nosso país, decerto, pelo seu texto normativo incisivo e nítido quanto aos objetivos de mudança, ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, o que, pela redação anterior da LDB, era impreciso, agora fica nítido, repercutindo substancialmente no ensino e aprendizagem sobre relações raciais do Brasil. Neste sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, militante do movimento negro, intelectual negra e relatora do parecer que acompanha a mencionada Lei, aponta que objetivo da referida legislação não é substituir o enfoque eurocêntrico dos currículos, mas alargar o enfoque racial para que outros grupos étnico-raciais possam oferecer suas próprias narrativas de fatos que usualmente são lidos estritamente pela perspectiva dos colonizadores.

Depois de 20 anos da aprovação da Lei 10.639/03, verificamos o inatacável mérito de seu enorme potencial de reflexão sobre as relações étnico-raciais brasileira. Mas também é preciso admitir que a resistência do poder epistêmico branco, que é colonial, a despeito da insubordinação e

insurgências negras, fez com que a referida lei ainda não atingisse todo o seu potencial, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Os intelectuais que se debruçam nos estudos sobre as relações étnico-raciais argumentam que a efetividade da lei tem sido prejudicada por que muitos educadores não foram instigados a realizar em suas formações – tanto humanas, quanto profissionais – o movimento de decolonizar seus imaginários raciais. Dessa forma, impera, como versão oficial da realidade inter-racial brasileira, narrativas sustentadas por uma episteme branca, como por exemplo, o mito da democracia racial. Uma pesquisa realizada sobre o estado da arte no que tange as metodologias de implementação da Lei 10.639/03 e o campo de atuação da EREER, entre os anos de 2003 a 2014, verificou que dos trabalhos acadêmicos analisados totalizando 29 artigos científicos, apenas um fazia referência a implementação da lei no ensino superior, demonstrando uma maior abrangência na educação básica e o pouco alcance desta temática no ensino superior (Dias; Silva; Solidade, 2018)

Como relatamos, apesar dos esforços, incentivados pela Lei 10.639/03 para a consolidação da EREER, percebemos a resistência e a manutenção da colonialidade do poder/saber nas universidades brasileiras, a qual está assentada no poder epistêmico branco, que vem se repetindo historicamente nas instituições de ensino superior do Brasil. O poder epistêmico, segundo Silva (2020), é histórico e tradicional no que se refere a práticas acadêmicas. Os pesquisadores brancos e brancas são formados a partir de uma trajetória histórica e tradicional do poder epistêmico, depois há a possibilidade de uma ruptura desse tradicionalismo, o que é possível perceber nas criações de novas escolas teóricas com o passar dos anos. Porém, a essência estrutural da ideia branco-europeia continua agindo nas práticas acadêmicas.

De acordo com as reflexões de Silva (2020) o poder epistêmico branco consegue pautar nas discussões a branquitude acadêmica que, em suas escolhas epistemológicas e metodológicas, mantém a branquitude em seu centro e com isso esse poder consegue bloquear ou diminuir as formas de pensamento, episteme e método que não converse com suas premissas. Ainda sobre a branquitude acadêmica, o sociólogo negro Lourenço Cardoso (2020) argumenta que a constituição da branquitude acadêmica e do pesquisador branco que utiliza pessoas negras como objeto de investigação social, ou seja, as pessoas negras são investigadas como problema de pesquisa por um pesquisador branco que se coloca em um lugar de neutralidade racial, sem perceber a episteme que o envolve, materializada muitas vezes no currículo – é aquela que valoriza o sujeito branco e seus métodos eurocêntricos como um todo.

A insubordinação dos corpos negros diante do poder epistêmico branco se traduz por meio do constante questionamento de práticas comuns aos pesquisadores/professores brancos dentro da academia brasileira. Uma dessas práticas é a possibilidade da branquitude acadêmica invisibilizar

a intelectualidade negra sobre seu pioneirismo investigativo, divulgação de obras e reconhecimento no âmbito acadêmico. Como exemplo, citamos os trabalhos da pesquisadora Virgínia Bicudo, mulher negra e pioneira nos estudos da psicanálise no Brasil ou Maria Fermina Reis, mulher negra e romancista, que tiveram seus trabalhos invisibilizados, por muitos anos, pelo poder epistêmico branco.

O que sabemos é que, com a maior presença de corpos negros nas universidades nos últimos anos, tem insurgido uma produção de epistemologias negras que, a partir dos sujeitos colonizados, produz uma nova narrativa em que não só se permite ouvir o sujeito subalterno, como reconhecê-lo como sujeito portador de cultura e de saber. Para que isso funcione é preciso romper com “[...] a naturalização que recai sobre o imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus” (Oliveira, 2018, p. 47).

A entrada de corpos negros nas universidades, na graduação e posteriormente nas pós-graduações, por meio das cotas raciais promoveu a inclusão de saberes dos povos tradicionais como os quilombolas, as comunidades afro-brasileiras e as culturas populares tradicionais, vocalizados por esses corpos, agora em posição de sujeitos do conhecimento e não mais como objetos de pesquisa, tão comum ao poder epistêmico branco.

A lei de cotas tem promovido aquilo que Arroyo (2011) chama justiça curricular, ou seja, a reconfiguração do campo curricular, trazendo para seu interior a diversidade de movimentos e de ações políticas produzidos na atualidade. Em suas palavras, “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos” (Arroyo, 2011, p. 12). As insurgências que as cotas trouxeram para a produção conhecimento e da organização dos currículos universitários são a incorporação das culturas e das identidades dos estudantes na composição de sua pauta formativa, exigindo “reconhecimento nos conhecimentos curriculares”.

E, por considerarmos fundamental para o fortalecimento da democracia brasileira, acreditamos que é na vivência escolar/universitária e na experiência-ação que os alunos cotistas negros têm desafiado a academia, introduzindo uma prática anticolonial e decolonizadora. Percebemos que este enfrentamento se dá no campo do saber-poder, dominado pela estrutura moderna colonial vigente nas universidades brasileiras, quando vemos também a ampliação de intelectuais negros emergindo como professores universitários. A maioria destes intelectuais se constituiu no Brasil como estudantes universitários que só tiveram acesso à universidade por meio das políticas de ações afirmativas. Estes intelectuais negros repolitizam a raça e a ressemantizam (Gomes, 2010), sendo

responsáveis, em grande medida, por denunciar o epistemicídio acadêmico ou o assassinio do conhecimento vinculado à cultura subordinada, neste caso, conhecimentos e saberes negros e indígenas, o que nos leva a perguntar: mas, como se deu a implementação das cotas para população negra no Paraná, estado de atuação da autoria deste texto?

2. A Implementação das Cotas nas Universidades Estaduais do Paraná e as Mobilizações Negras

O Paraná, estado localizado ao sul do Brasil, tem universidades estaduais que abrangem quase todos as regiões do estado, em seus diversos Campis: A Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNEP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Juntas, possuem 97.078 estudantes matriculados regularmente nos seus 380 cursos de graduação e mais de 200 cursos de pós-graduação stricto sensu. Nelas atuam 7.685 docentes e 8.847 agentes universitários. Entre os docentes, 57% (4.853) são doutores, 32% (2.235) são mestres, 9% (492) são especialistas e 2% (105) são graduados ².

Antes de entrarmos na discussão de como as universidades do Paraná adotaram a política de cotas para população negras, é fundamental chamarmos atenção para o fato de que o Paraná, junto com Santa Catarina e Rio Grande do Sul, compõem a região sul do Brasil, região que historicamente construiu um discurso de (ou da) baixa presença negra. No caso, especificamente do Paraná em relação a população negra, houve uma política do esquecimento deliberada da história e cultura desse povo, com o intuito de eclipsá-la da memória oficial. Nesse sentido, o imigrante europeu é utilizado pela elite paranaense como borracha para apagar a presença negra por meio do embranquecimento populacional (Autor 2, 2018), o que faz com que para discutir políticas de ações afirmativas voltadas para pessoas negras, seja necessário questionar e enfrentar uma memória histórica paranaense de não existência ou baixa existência da presença negra, em cada região que as universidades do estado abrangem.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criada em 1970 a partir da agregação de cinco faculdades e está localizada na região norte do estado do Paraná. O ensino gratuito³ na Universidade foi implantado em 1987. No longo processo de implantação das Ações Afirmativas na

² Cf. Informações retiradas da Proposta de um anteprojeto de lei. Lei Geral das Universidades Estaduais do Paraná. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/wp-content/uploads/2019/07/proposta-de-lei-geral-1.pdf> Acesso em: 14/05/2023.

³ http://www.uel.br/proplan/plano_diretor_2010_2015/texto_numerado_Plano_Diretor.pdf Acesso em 12 de maio de 2023.

UEL destaca-se o protagonismo do movimento negro de Londrina, sob a liderança de Dona Vilma Santos de Oliveira, a Yá Mukumby ⁴, que contou com a parceria da Fundação Cultural Palmares, sob a presidência de Zulu Araújo que participou e acompanhou o processo na UEL. As cotas foram aprovadas em julho de 2004.⁵ O Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA), atual Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)⁶ teve uma importante participação no processo de manutenção e consolidação das cotas para a população negra na Universidade, notadamente na elaboração e coordenação de projetos para garantir a permanência dos/as cotistas negros/as e, sobretudo no melhoramento da política.

Em 2011, novamente houve a união de forças do Movimento Negro, da comunidade interna com a atuação de professores, estudantes e membros da sociedade londrinense para participarem da primeira avaliação do sistema ⁷. Cabe destacar que, nesse momento foi eliminada a obrigatoriedade de a proporção do número de vagas corresponder ao número proporcional de inscritos. A partir dessa avaliação, a UEL passou a reservar efetivamente 20% de suas vagas para estudantes negros/as oriundos de escola pública, pois antes, essa porcentagem correspondia apenas ao teto da reserva para esse grupo populacional, visto que estava atrelada ao número de inscritos. Em 2017 houve nova avaliação ⁸, contando sempre com intensa mobilização da comunidade universitária, em especial com a participação de docentes e estudantes, do movimento negro, da comunidade londrinense em geral e de pesquisadores convidados como Kabengele Munanga (USP), José Jorge de Carvalho (UNB), Marcelo Tragtenberg (UFSC), Dora Lucia Bertulio (UFPR), entre tantos outros/as. Nessa avaliação o sistema foi confirmado e aprovado por mais 20 anos, e, além desse aspecto, a política para a população negra foi ampliada, com a adoção de 5% para negros/as independente do percurso escolar.⁹

A Universidade de Ponta Grossa (UEPG) foi fundada em 1970, está localizada na região centro-sul do estado e também foi resultado da incorporação de faculdades estaduais presentes na região e que funcionavam de forma isolada. Desde 2005 a Universidade se mobilizou para a adoção das políticas de ação afirmativa. Nesse sentido, foi criado um grupo de trabalho para discutir o processo de democratização da universidade pública (Autor 2; Carvalho, 2021, p. 19). Em 2006, o

⁴ Cf. SILVA, Maria Nilza; PANTA, Mariana. *Casa Dona Vilma - Yá Mukumby*: memórias e lutas pelas ações afirmativas. Londrina: UEL, 2019.

⁵ https://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_78_04.pdf Acesso em 13 de maio de 2023.

⁶ Entre dezembro de 2004 e junho de 2006, o NEAA foi coordenado por Maria Nilza da Silva. De julho 2006 a junho de 2010 foi coordenado por Elena Andrei. De junho de 2010 a abril de 2013 foi coordenado por Rosane Borges e de agosto de 2013 a junho de 2022, o Núcleo foi coordenado por Maria Nilza da Silva.

⁷ https://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2012/resolucao_15_12.pdf acesso em 13 de maio de 2023.

⁸ http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_08_17.pdf acesso em 13 de maio de 2023.

⁹ Atualmente as ações afirmativas na UEL estão com a seguinte configuração: 40% de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas; metade dessas vagas são destinadas aos negros do mesmo tipo de instituição, ou seja, 20% do total das vagas. 5% para negros independentes do percurso escolar e 5% para pessoas com deficiência.

Conselho Universitário aprovou a reserva de vagas para candidatos de escola pública e, dentre estas vagas, um percentual para negros¹⁰. Nesse processo, destaca-se a intensa atuação das professoras Aparecida de Jesus Ferreira e Ione Jovino do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS), entre outros membros. Desde a implantação das ações afirmativas na UEPG, as políticas passaram por duas avaliações¹¹, uma em 2013 e outra em 2022. Atualmente a política tem a seguinte composição: 40% para as vagas universais, 40% para estudantes de escola pública, 10% para autodeclarados negros de escola pública, 5% para negros independente do percurso escolar e 5% para pessoas com deficiência, independente do percurso¹².

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) foi criada, por meio da Lei Estadual nº 15.300, em 28 de setembro de 2006 a partir da incorporação de cinco faculdades estaduais situadas em três municípios do Norte Pioneiro do Paraná: Jacarezinho, Cornélio Procopio e Bandeirantes. Em 2017, visando diminuir as desigualdades sociais e raciais perpetradas pelo racismo, impulsionada pela mobilização da comunidade interna e externa à UENP, sobretudo com a participação de membros da gestão, de professores, estudantes e de membros do NEAB e do LEAFRO da UEL, entre outros apoiadores das políticas de ação afirmativas, as cotas foram aprovadas pelo Conselho Universitário (CONSUNI) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UENP (CEPE). A implementação de cotas sociais e sociorraciais nos cursos de graduação são oferecidos por essa universidade da seguinte forma: 40% das vagas são destinadas a estudantes cotistas, sendo 20% para candidatos de escolas públicas e outros 20% para autodeclarados negros, também oriundos de escola pública¹³. Cabe destacar o atual protagonismo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte do Paraná “Beatriz Nascimento” (NEABI-UENP), coordenado pelo professor Antônio Donizete Fernandes, no apoio à política de ação afirmativa e o engajamento no combate ao racismo no Ensino Superior.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi criada em 1969, a partir de três faculdades da região noroeste do estado e é multicampi, com presença em 6 municípios. Hoje, devida a sua abrangência e número de discentes é considerada uma das mais importantes IES do Estado e desde 2008, a UEM realizou debates sobre a política de inclusão para a população negra, porém, a iniciativa foi rejeitada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo aprovada apenas a reserva

¹⁰https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2020/11/3_Reserva-de-vagas-nos-Processos-Seletivos-da-UEPG.pdf e Acesso em 11 de maio de 2023.

¹¹<https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2022/04/Relatorio-final-da-Politica-de-Cotas-versao-18-04.pdf> acesso em 13 de maio de 2023.

¹²<https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2022/08/Resolucao-UNIV-2022.28.pdf> acesso em 13 de maio de 2023.

¹³<https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cepe-consuni/cepe-consuni-resolucoes/cepe-consuni-resolucoes-2017/9080-resolucao-conjunta-001-2017-cepe-consuni/file> Acesso em 13 de maio de 2023.

de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte de renda. Cabe destacar a intensa participação dos movimentos sociais nesse processo, especialmente do Movimento Negro, da comunidade universitária e, sobretudo, dos membros do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB), sob a coordenação de Marivânia Conceição Araújo. Em dezembro de 2010 a Universidade adotou a política de Ação Afirmativa, com a implantação das cotas sociais.

O debate para implementação das cotas para negros na UEM, que ocorreu em 2019, foi impulsionado pelo coletivo de estudantes negras e negros Yalode-Bada, que redigiu e apresentou a solicitação para a Câmara dos coordenadores de curso. Uma vez iniciado o processo, o NEIAB se somou ao grupo e organizou uma ampla campanha a favor das cotas raciais na UEM, que envolveu professores de todos os centros da UEM, técnicos, estudantes, artistas e a comunidade não acadêmica. O processo teve um trâmite lento devido à resistência de setores conservadores da Universidade, mas a luta teve êxito em 20 de novembro de 2019, quando simbólica e efetivamente as cotas para negros e negras foram aprovadas pelo Conselho Extensão e Pós-Graduação (CEP).

Em 2019, portanto, a Universidade aprovou a reserva de vagas de 20% para estudantes negros, sendo 15% para oriundos de escolas públicas e 5% para estudantes negros independentes do percurso (Autor 2; Carvalho, 2021, p. 22)¹⁴. Atualmente a instituição dispõe de 60% de suas vagas para concorrência geral, 20% das vagas destinadas ao Sistema de Cotas Sociais¹⁵ e 20% de Cotas para Negros¹⁶.

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) foi credenciada em 2013 e reconhecida em 2019. Trata-se de uma recente universidade que é o resultado da junção de nove faculdades no Paraná. Hoje a universidade é formada por sete *Campus* e, como as demais universidades paranaenses é vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia do Ensino Superior - SETI. Desde 2017 a UNESPAR mobilizou a comunidade universitária em torno das Ações Afirmativas, que contou com a atuação de estudantes, do Centro de Educação em Direitos e do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA), com a recém-coordenação de Alexsandro Eleotério Pereira de Souza. A mobilização contou com apoios de universidades como a UEL, sobretudo de membros do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos (LEAFRO), mediante a participação em

¹⁴ Para a implantação do Sistema de Cotas para Negros de acesso aos cursos de graduação da Universidade, a que se refere o Artigo 2º [ofertadas em Processo Seletivo Vestibular], é destinado 20% das vagas do vestibular para os candidatos que se autodeclararem negros (pretos ou pardos), sendo que $\frac{3}{4}$ desses candidatos devem atender aos critérios da Resolução n.º 012/2010-CEP (condição social), e $\frac{1}{4}$ independente desses critérios, em cada curso e turno, sendo que em casos onde este percentual represente um número fracionário, deve ser feito o arredondamento para o número inteiro mais próximo. (CEP-UEM, 2019, p.2)

¹⁵Cf. Resolução N.º 008/2020-CEP <http://www.scs.uem.br/2020/cep/008cep2020.htm>. Acesso em 13 de maio de 2023.

¹⁶ Cf. Resolução N.º 028/2019-CEP <http://www.daa.uem.br/estude-na-uem/pas-vestibular/28-2019-cep.pdf> Acesso em 13 de maio de 2023.

palestras sobre as Ações Afirmativas com destaque para experiência da UEL no processo de implantação das cotas e de representantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Após esse processo, a UNESPAR adotou a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, destas vagas reservou-se uma parte para estudantes negros (Autor 2; Carvalho, 2021, p. 20-21).

Hoje, a Universidade adota 50% de suas vagas para a política, com a seguinte subdivisão: 25% das vagas para candidatos/as que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 20% das vagas para candidatos/as pretos/as ou pardos/as que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 5% das vagas para candidatos/as com deficiência que concluíram o Ensino Médio, independente do percurso de formação, público ou privado¹⁷.

A Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO) nasceu em 1990 a partir da fusão de duas faculdades, o processo de reconhecimento foi concluído em 1997. Somente em 2022 a UNICENTRO aprovou a adoção do sistema de cotas para a população negra oriunda de escola pública, reservando 5% de suas vagas, com o primeiro ingresso para 2024¹⁸. Convém evidenciar que tanto a UNICENTRO quanto a UNIOESTE se comprometeram a implementar cotas para negros em seus vestibulares somente após a atuação extrajudicial do Núcleo da Cidadania e Direitos Humanos (NUCIDH) da Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE-PR)¹⁹. A Unicentro, todavia, ainda não reserva vagas para negros em conformidade com o percentual de pessoas negras presentes na população dos municípios nas quais a Universidade tem campi. De acordo com a Defensoria Pública do Estado do Paraná (2023):

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) é a única instituição pública de ensino superior do Paraná a não oferecer cotas raciais em seu vestibular de acordo com o percentual de pessoas negras (pretas e pardas) presentes na população dos municípios onde a instituição tem campi (Guarapuava, Irati, Chopinzinho, Pitanga, Prudentópolis e Coronel Vivida). Por isso, o Núcleo da Cidadania e Direitos Humanos (NUCIDH) da Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE-PR) protocolou uma Ação Civil Pública (ACP) para cobrar, na Justiça, que a Unicentro se adeque ao que determina a legislação brasileira de reserva de cotas raciais no ensino superior. O NUCIDH solicita que sejam reservadas 20% das vagas disponíveis para esse grupo populacional, sem que haja prejuízo às vagas por cotas sociais, aquelas reservadas para estudantes oriundos do ensino público.²⁰

¹⁷https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/resolucoes/2019/resolucao-no-001-politica-de-cotas-copia-em-conflito-de-gabinete-reitoria-2019-05-31.pdf; <https://www.unespar.edu.br/noticias/ingresso-2021-da-unespar-tem-cotas-sociais-raciais-e-para-pessoas-com-deficiencia> e https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/resolucoes/2019/resolucao-no-001-politica-de-cotas-copia-em-conflito-de-gabinete-reitoria-2019-05-31.pdf Acesso em 10 de maio de 2023.

¹⁸ Cf. Resolução Nº 28-Cepe/Unicentro, de 26 de agosto de 2022: https://www.defensoriapublica.pr.def.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/resolucao_unicentro.pdf

¹⁹ Cf. <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/Apos-atuacao-extrajudicial-da-DPE-PR-Unioeste-e-Unicentro-se-comprometem-adotar-cotas>

²⁰ Cf. <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/Defensoria-do-Parana-vai-Justica-para-que-vestibular-da-Unicentro-reserve-20-de-suas-vagas>.

A Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), fundada em dezembro de 1994, possui cinco *Campi* que se localizam no Oeste do Paraná. Como outras IES do estado, a UNIOESTE é o resultado da composição de algumas faculdades municipais na região. Assim como a UNICENTRO, por decisão extrajudicial, a partir da atuação do NUCIDH da DPE-PR, a universidade adotou o sistema de cotas para estudantes negros em 2022, com o primeiro ingresso em 2023. A reserva das vagas é de 20% para negros originários de escolas públicas na educação básica.²¹

Considerações finais

Como afirmamos no decorrer do texto as cotas raciais foram adotadas nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná como uma estratégia de inclusão da população negra, a partir da luta do movimento negro. Apesar dos avanços na implementação da referida ação afirmativa nas universidades paranaenses nos últimos anos, como adoção de cotas raciais em instituições como UENP, UNESPAR e UEM, acreditamos ser fundamental a adoção de medidas para o aprimoramento da política. Entende-se que o aprimoramento deve ser feito com a previsão explícita das comissões de heteroidentificação no próprio corpo da lei, além da introdução de políticas de ação afirmativa institucionais também nos programas de pós-graduação. Tal medida já foi implementada institucionalmente pela UEL, em que todos os programas de pós graduação deve adotar a reserva de vagas, no entanto outras instituições como a UEM, instaurou uma normativa que determina uma (pseudo)autonomia aos programas, que tem resultado à dependência do compromisso antirracista de cada programa, esta ação não garante a legitimidade da política na pós-graduação.

É necessário também incluir a discussão sobre as condições materiais e simbólicas de permanência dos sujeitos das cotas raciais no Ensino Superior. Quando implementadas, demandam um conjunto de medidas que favoreçam o seu êxito, ou seja, o acesso é o primeiro passo na consolidação de uma presença outra, é preciso construir condições para permanência dos/das discentes cotistas e o sucesso deste projeto de sociedade que reconhece exclusões, dentre estas condições simbólicas, argumenta-se a necessidade de concursos que prevejam vagas específicos para docentes negros, como atualmente faz a UEPG. A construção requer dos/das gestores decisões que vise contemplar os discentes de ações afirmativas com políticas estudantis específicas, como a reorganização curricular, recurso financeiro específicos e até mesmo maior representatividade em seus/suas docentes. Lembrando que neste contexto a UNIOESTE e UNICENTRO, ainda tem muito que avançar, tanto no acesso, como na permanência destas políticas.

²¹Cf. Resolução N. 182/2022-CEP de 15 de setembro de 2022. https://www.defensoriapublica.pr.def.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/resolucao_unioeste.pdf

Referências

- APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-43.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUTOR 2. A presença negra na história do Paraná: pelo direito à memória. In: RAGGIO, Ana; BLEY, Regina; TRAUZYNSKI, Silvia (Orgs.). **População Negra no Estado do Paraná: Coleção de Artigos - Abordagem Histórica**. Curitiba: SEJU, 2018, p. 7-25.
- AUTOR 2; CARVALHO, LÍlian Amorim. Cotas para a população negra na Universidade Estadual de Maringá: mobilizações, implementação e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. Ed. Especi, p. 11-37, 2021.
- BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional**. Vol. 2, coleção: A branquitude acadêmica, 1 ed. Curitiba: Appris, 2020
- CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGEL, Ramón (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Maysa Ferreira da; SOLIDADE, Wilker. Uma aproximação das metodologias de implementação da Lei 10.639/2003 a partir de uma pesquisa de estado da arte. In: PASSOS, Joana Célia dos; DEBUS, Eliane. (orgs.) **Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região sul**. Tubarão: Copiart; Florianópolis: Atilênde, 2018.
- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online], Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007.

LIMA, Fernanda da Silva; SILVA, Karine de Souza. Teorias críticas e estudos pós e decoloniais à brasileira: quando a branquitude acadêmica silencia raça e gênero. **Empório do Direito**. Coluna Empório Descolonial, coordenação Márcio Berclaz. Publicado em 22 de jun de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

PARANÁ, Defensoria Pública do Estado. **Após atuação extrajudicial da DPE-PR, Unioeste e Unicentro se comprometem a adotar cotas raciais em seus vestibulares**. Curitiba, 06/10/2022. Disponível em: <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/Apos-atuacao-extrajudicial-da-DPE-PR-Unioeste-e-Unicentro-se-comprometem-adotar-cotas>. Acesso em 13 de maio de 2023.

PIMENTA, Alexandre Jorge. Análise da decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF e sua repercussão na lei de cotas. **Revista Conexões de Saberes**, v. 3, n. 1, p. 33-48, 2019.

SILVA, Gabriel Ribeiro. **O poder epistêmico: sobre a ditadura civil-militar, os conflitos ou tensões raciais e o fazer a história**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2020. 80f.