

REPECULT

REVISTA ENSAIOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO E CULTURA

VOLUME 7

NÚMERO 11

ANO 2023

ISSN 2526-2742

VERSÃO PRELIMINAR

Apresentação

Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos (UFMT)

Profa. Dra. Marileide Gonçalves França (UFES)

Trajetória incansável. É o que se pode caracterizar os processos históricos de organizações e de lutas negras, resguardando as diversas formas de procedimentos e tempos-espacos de produção, ao longo de mais de quinhentos anos da sociedade brasileira, marcadamente formada por relações sociorraciais hierarquizadas produtoras de desigualdades e de privilégios para grupos identitários de distintas marcas raciais. Assim, sejam pelas lutas antirracistas de Zumbi dos Palmares, de Dandara, de Luiza Mahins, de Tereza de Bengela, das Irmandades Religiosas do século XIX, das Associações de Homens de Cor, da Imprensa Negra, que produziu mais de oitenta jornais antirracistas do final do século XIX ao século XX, da Frente Negra Brasileira (anos de 1930), do Teatro Experimental do Negro (anos de 1940), do Movimento Negro Unificado (anos de 1970), das diversas e múltiplas organizações não governamentais (a partir dos anos de 1980) dos diversos movimentos negros, dentre outras formas organizativas e mecanismos de afirmações identitárias, de denúncias contra o racismo brasileiro, o combate ao racismo estrutural brasileiro sempre esteve presente, principalmente no campo educacional, que pese as contradições, as dinâmicas, as complexidades e os desafios das relações raciais brasileiras.

Nos meados dos anos de 1980, o Brasil vivenciou, em decorrência do contexto dos embates políticos e sociais advindos do período da Ditadura Militar Brasileira, iniciada a partir dos anos de 1960, o seu processo de abertura política, de liberdade democrática e de garantia de direitos sociais reafirmadores da cidadania, principalmente com a outorga da Constituição de 1988. A questão racial, então, começou a ter uma dimensão política mais ampla,

principalmente pelo protagonismo potente dos movimentos sociais negros, que pese toda a ausência histórica do estado brasileiro na garantia dos direitos e da cidadania, mesmo após-emancipação de 1888 para a população negra e da emergência da perspectiva de construção de um país democrático a partir do final da segunda metade do século XX.

As lutas antirracistas foram muito significativas nesse contexto pró-democracia e de abertura política, evidenciando o silenciamento do estado brasileiro e, ao mesmo tempo, propondo-lhe o enfrentamento do racismo estrutural por meio de políticas de ações afirmativas, contrapondo-se ao uso das diferenças raciais como produtora de desigualdades. Nos anos de 1990, um marco fundamental das lutas por Ações Afirmativas no Brasil demandadas pelos movimentos negros foi a "III Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida", ocorrida em 20 de novembro de 1995, quando existiu uma pressão política dos movimentos negros no País por direitos da população negra. Nessa Marcha foi apresentado e entregue ao Governo Federal, especificamente ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial",¹ que inclui o estabelecimento e a adoção, por parte do estado, de diretrizes políticas para os afro-brasileiros contemplando os eixos da democratização da educação, do mercado de trabalho, da educação, da cultura e comunicação, da saúde, da violência, da religião e da terra.

O racismo multifacetado brasileiro foi denunciado, assim como a marginalização da população negra, em nível mundial, na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância*, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, que teve o Brasil como um forte signatário e o mais representativo. A partir daí surgem

¹ Esse documento está disponível integralmente no seguinte endereço eletrônico: <http://www.leliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

várias demandas e proposições que tentam eliminar o racismo e que possibilitam a inserção da população negra em todas as instâncias sociais, políticas, econômicas e simbólicas. Nessa conferência foram deliberados, por todos os países signatários, vários direcionamentos políticos para a população negra e as Ações Afirmativas se constituíram uma das estratégias. A partir do reconhecimento do estado brasileiro do racismo acumulado e estruturado historicamente no Brasil, do acolhimento das demandas dos movimentos negros frente ao estado e o contexto pós-Durban, houve a maximização de ações e instrumentos antirracistas na esfera governamental, tais como: a outorga das leis nº 10.639/2003 (História e Cultura afro-brasileira e Africana) e nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais; o Parecer nº 03/2004; a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação; as Leis nº 12.711/2012 e nº 14.723/2023 (Leis de cotas no ensino superior), a Lei 12.990/2014 (Lei de Cotas Raciais em Concursos Públicos), dentre outros. Essas Leis e normativas detalham os direitos e as obrigações dos entes federados para com a implementação da educação antirracista na educação brasileira, compondo-se de um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização da educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino. É nesse contexto político e social que se ampliam o surgimento de núcleos e grupos de pesquisas e de estudos ou correlatos nas universidades e institutos federais brasileiros acerca da educação das relações étnico-raciais no cenário educacional que, dentre as muitas e variadas ações e encaminhamentos antirracistas, produzem conhecimentos com o intuito de investigar, conhecer e possibilitar instrumentos de melhorias e aperfeiçoamentos das ações e políticas afirmativas.

As Políticas Afirmativas no ensino superior, no contexto brasileiro, se constituem como instrumento político de

reconhecimento simbólico e material de enfrentamento às desigualdades raciais acumuladas historicamente que atingem a população afro-brasileira em todos os setores e esferas sociais. Essas políticas que tratam as diferenças étnico-raciais como mecanismo primordial de reconhecimento de direitos sociais foram, primordialmente, reivindicações históricas dos movimentos sociais negros, como já mencionamos, que, articulados às produções científicas, comprovaram a necessidade de sua elaboração/constituição para o acesso e a permanência dos afro-brasileiros/as nos diversos cursos de ensino superior, em especial naqueles considerados de maior prestígio e status social, em que se verificam um impacto maior do racismo e da branquitude. Assim, observa-se um tempo favorável para se lançar olhares epistemológicos reflexivos e propositivos sobre suas implantações e efetivações nos diferentes contextos universitários brasileiros.

Sendo assim, o Dossiê intitulado "*Políticas Afirmativas nas universidades brasileiras: dinâmicas, desafios e possibilidades*", abarca produções de artigos que trazem discussões contextuais e teóricas das políticas afirmativas no ensino superior no Brasil, assim como experiências dessas políticas desenvolvidas nas universidades públicas de algumas regiões do estado brasileiro considerando os diferentes aspectos diretamente ligados às políticas afirmativas.

Este Dossiê é composto por oito artigos produzidos por especialistas no campo da educação das relações étnico-raciais brasileiras, em especial na área das políticas de ações afirmativas, considerando seus desdobramentos, dinâmicas e desafios. De modo geral, esses artigos abrangem temáticas variadas, seja numa perspectiva mais macro, seja numa visão mais micro das ações afirmativas, abrangendo as seguintes: os fundamentos conceituais e sócio-históricos que embasam a necessidade e legitimidade das ações afirmativas no contexto brasileiro, levando em consideração uma compreensão maior das Leis Federais nº 12.711/2012 e a alteração

desta pela Lei nº 14.723/2023 e o projeto de lei nº 1.434, de 2011; as experiências das ações afirmativas no contexto cearense, especificamente da Universidade Federal do Recôncavo Baiano; as da Universidade Estadual de Maringá no Estado do Paraná (UEM/PR); o caso das comissões de heteroidentificação das cotas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); as experiências empíricas e epistemológicas das ações afirmativas na pós-graduação no contexto do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT); e as relações da colonialidade e decolonialidade com o processo da democratização do ensino superior brasileiro.

Inicialmente, Yone Maria Gonzaga e Silvia Regina de Jesus Costa apresentam reflexões sobre os fundamentos que embasam o conceito de ação afirmativa no Brasil, articulados a noção de justiça social, a partir dos aspectos históricos e das narrativas de teóricos das áreas das relações raciais e ações afirmativas. Ressaltam ainda, os diferentes sentidos de reconhecimento e reparação nas políticas públicas voltadas à população negra na sociedade brasileira.

Nessa direção, Josiney da Silva Trindade, Vilma Aparecida de Pinho e Audriene Santos de Jesus discutem o processo histórico de adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil, destacando a sua relação intrínseca com a luta do Movimento Negro, suas continuidades e rupturas decorrentes das mudanças do cenário político no nosso país. Ressalta que o processo de implementação das políticas de ação afirmativa é permeado por conflitos de interesses entre diferentes grupos sociais e se articula ao tipo de governo que se estabelece na esfera federal.

Ícaro Jorge da Silva Santana e Renisia Cristina Garcia Filice analisam o texto substitutivo do Projeto de Lei nº 1.434, de 2011, que propõe a instituição do Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior – FUNAES. Desse modo, analisam a partir da interseccionalidade (gênero, raça e classe), as proposições políticas de permanência estudantil nas instituições federais de ensino, concebendo a interseccionalidade instrumento analítico no processo de efetivação das políticas públicas.

Em relação as experiências das políticas afirmativas nos diferentes estados brasileiros, Cicera Nunes, Itacir Marques da Luz e Fábio Cressoni no contexto das discussões sobre ações afirmativas no Brasil, refletem os limites e os avanços das políticas afirmativas no Estado do Ceará, destacando o protagonismo do movimento negro cearense, a partir do desenvolvimento de atividades e experiências que colaboram para a ampliação do debate e o acúmulo de conhecimentos acerca das políticas afirmativas necessárias para o enfrentamento ao racismo.

No que se refere as experiências das políticas e ações afirmativas nas instituições de Ensino Superior, Ana Paula Inacio Diório e Maricleide Pereira de Lima Mendes destacam a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como resultado da luta da população negra, constituindo-se como uma política pública de ação afirmativa no âmbito da educação. Nesse sentido, buscam refletir o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), a partir das territorialidades camponesas no contexto das ações afirmativas da universidade.

Delton Aparecido Felipe e Catarina Messias Alves discorrem sobre o processo de implementação das cotas para população negra na Universidade Estadual de Maringá no Estado do Paraná (UEM/PR), que promoveu mudanças no campo simbólico e material da Instituição, a partir de tensionamentos da estrutura da universidade, da reivindicação de políticas de permanência, da luta por representatividade no corpo docente, da reestruturação curricular e da adoção de cotas na pós-graduação.

Évellyn Thaís Peixoto de Freitas e Sérgio Pereira dos Santos caracterizam e analisam a experiência da implementação da comissão de heteroidentificação enquanto mecanismo de controle e de validação das autodeclarações étnico-raciais de pretos/as e pardos/as no contexto das ações afirmativas da UFMT.

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda e Nuno Miguel Augusto analisam a política de ação afirmativa adotada pelos programas de pós-graduação acadêmicos stricto sensu do Instituto Federal de Mato Grosso, no período de 2017 – 2023, identificando as modalidades, critérios e grupos sociais

contemplados. Destaca ainda, a necessidade da implementação de ações de permanência nas políticas voltadas à pós-graduação, na tentativa de garantir a democratização do ensino superior, que historicamente foi um espaço de poder e privilégio da branquitude.

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho evidencia em seu artigo algumas reflexões entorno da democratização do ensino superior brasileiro a partir da perspectiva decolonial negra, tendo como principais teóricos o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade.

Acreditamos que as produções que compõem esse Dossiê contribuirão de forma significativa para uma maior compreensão das políticas afirmativas em seus diversos contextos e dinâmicas com o intuito de fortalecer elementos institucionais para a sua manutenção, alterações e ampliação nas instituições públicas brasileiras, para que a diversidade étnico-racial seja fortalecida e garantida em todos os setores sociais.

POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, RECONHECIMENTO E REPARAÇÃO: reflexões a partir das Leis nº. 12.711/2012 e 14.723/2023

Yone Maria Gonzaga¹
Silvia Regina de Jesus Costa²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões a respeito dos fundamentos que embasam o conceito de ações afirmativas no contexto brasileiro, levando em consideração alguns aspectos históricos que compõem a narrativa de diversos teóricos do campo das relações raciais e ações afirmativas. A intenção é refletir sobre os sentidos de reconhecimento e reparação para a população negra na sociedade brasileira através de acontecimentos na esfera política e social tendo como foco a luta pelas cotas raciais ratificadas por meio da Lei Federal nº12.711/2012 e a alteração desta pela Lei nº 14.723/2023.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas; reconhecimento; reparação; Lei nº 14.723/2023.

AFFIRMATIVE ACTION POLICIES, RECOGNITION AND REPARATION: reflections based on laws no. 12.711/2012 and 14.723/2023

Abstract

This article aims to present reflections about the foundations that justify the concept of affirmative action regarding the Brazilian context, taking into account some historical aspects that compound the narrative of several theorists in the area of race relations and affirmative action. The intention of this article is to reflect about meanings of recognition and reparation for the black population in Brazilian society through political and social events, focusing on the fight for racial quotas ratified in Federal Law 12.711/2012 and its amendment by 14.723/2023.

¹ Doutora em Educação/FaE/UFMG, Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG; Pesquisadora e Membro do Comitê Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG); Pesquisadora e Integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Keywords: Affirmative action policies; recognition; reparation; Law 14.723/2023.

POLÍTICAS DE ACCIONES AFIRMATIVAS, RECONOCIMIENTO Y REPARACIÓN: reflexiones a partir de las Leyes 12.711/2012 y 14.723/2023

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre los fundamentos que sustentan el concepto de acciones afirmativas en el contexto brasileño, teniendo en cuenta algunos aspectos históricos que componen la narrativa de diversos teóricos en el campo de las relaciones raciales y las acciones afirmativas. La intención es reflexionar sobre los significados de reconocimiento y reparación para la población negra en la sociedad brasileña a través de eventos en el ámbito político y social, teniendo como foco la lucha por las cuotas raciales ratificadas por la Ley Federal 12.711/2012 y su alteración por la Ley 14.723/2023.

Palabras-clave: Políticas de acciones afirmativas; reconocimiento; reparación; Ley 14.723/2023.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 14.723/2023, que atualiza o programa de ações afirmativas para acesso às instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 13 de novembro do corrente ano.

A atual legislação vem ao encontro do disposto no artigo 7º da Lei nº 12.711/2012, que impunha a avaliação da política pública de ação afirmativa também conhecida como “Lei de Cotas”, que tornou obrigatório a reserva de vagas para ingresso no ensino médio em institutos técnicos e universidades públicas, em nível federal, de egressos de escolas públicas, de baixa renda, negras (pardas e pretas), indígenas e pessoas com deficiência.

O processo de tramitação das propostas anteriores à Lei foi tenso e mobilizou setores da sociedade, notadamente a intelectualidade negra, defensora da continuidade da política e parlamentares dos campos progressistas e conservadores, responsáveis pela votação da referida legislação no congresso nacional.

Considerando a imposição legal de avaliação após os dez anos de implementação da Lei nº 12.711, parlamentares iniciaram o processo de diálogo em 2022. Todavia, o que se observou foi uma preocupação maior por parte dos parlamentares em alterar a legislação, restringindo o seu caráter afirmativo. Diversos projetos contrários à manutenção do critério étnico-racial foram apresentados em plenário, embora estudos empíricos demonstrassem a positividade da reserva de vagas para estudantes negros (pretos e pardos) nas instituições federais de ensino. (GONZAGA, 2017).

Outros projetos que buscavam ampliar o alcance das políticas afirmativas para as populações negras, indígenas e pessoas com deficiência também foram amplamente defendidos.

Em 2022, após ouvir setores dos Movimentos Negros e das instituições acadêmicas, a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentou um Projeto de Lei que tramitou em regime de urgência, mas não chegou a ser votado. No ano de 2023, início da nova legislatura, a discussão foi retomada na Câmara federal e vários projetos anteriores foram apensados no PL 5384/2020 cabendo à deputada federal por Minas Gerais, autodeclarada negra e cotista, Dandara Tonantzin Silva Castro, a relatoria do projeto exitoso.

Aprovado na Câmara Federal por acordo de lideranças, o Projeto de Lei enfrentou certa dificuldade durante a tramitação no Senado Federal em função dos substitutivos que expressavam posições contrárias às cotas para pessoas negras. A presença e a forte atuação política do senador Paulo Paim, do PT-RS, foram definitivas para a manutenção da proposta originalmente apresentada e aprovada na câmara federal, a qual dispõe sobre:

O programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita." (BRASIL, Diário Oficial da União, 2023)

Apoiada nos fundamentos da reparação, esta legislação configura-se como uma política de ação de afirmativa que leva em consideração o caráter social, econômico, étnico e racial na sua constituição.

Dois aspectos são fundamentais na nova redação: o *primeiro* refere-se à incorporação da população quilombola como grupo beneficiária das cotas, aspecto relevante quando se constata que, pela primeira na história desse país, o trabalho de recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE realizou o levantamento desse grupo populacional; o *segundo* é relativo ao Art. 7º-B da nova Lei que insta as instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, a promoverem políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando toda a trajetória política até a aprovação da Lei nº 14.723/2023 pode-se afirmar que ela resulta da capacidade de agência dos Movimentos Sociais, em especial, os coletivos de negros e negras ativistas, que, nos espaços acadêmicos e políticos, denunciam as reverberações do passado colonial e a ausência de políticas estatais garantidoras dos direitos da população negra, a qual convive diuturnamente com silenciamentos e invisibilizações de suas experiências humanas.

A capacidade de agência dos coletivos negros expõe a inoperância do Estado brasileiro em prover políticas públicas para as ditas “minorias”, forçam a ampliação do debate a respeito da garantia de direitos, não apenas para fomentar o acesso de negras e negros nos espaços acadêmicos, mas também para garantir o processo de produção de conhecimento em bases não eurocêntricas.

Essas ações negras vão ao encontro das argumentações do sociólogo Valter Silvério, em sua obra, *Agência criativa negras: Rejeições articuladas reconfigurações do racismo*, a qual retrata a agência dos sujeitos negros e negras pela diferença da experiência transatlântica, na qual a referência não se limita às fronteiras nacionais, mas na cultura atravessada pela África, seja pelos processos memorialísticos, como pelo reconhecimento histórico das lacunas, inseridas pelas relações de poder entre continente africano e o ocidente. Nesta perspectiva, o pensamento sobre a agência dos sujeitos negros e negras se situa para além da geografia brasileira, se respalda na epistemologia da área das relações de raça, abordagens de uma lógica diaspórica. E, nesse sentido, desafia as produções epistêmicas e mitológicas dos processos de produção do

conhecimento. Considerá-las é fazer resgate histórico e promover a reparação simbólica.

Desta forma, torna-se fundamental compreender a proposta de reparação no contexto do Brasil, levando em consideração as representações de racismo que permeiam a sociedade, pois a implementação de política de ação afirmativa no Brasil, voltada para pessoas negras, ainda é motivo de grandes contestações na sociedade.

Os teóricos que dialogam sobre ações afirmativas e contribuem para constituir a sua concepção estão em diferentes áreas do conhecimento — jurídica, sociológica, ciência política e educação, as quais complementam-se no discurso e na prática social. Em comum, buscam evidenciar, na definição de ação afirmativa, a importância prática da justiça social, através do reconhecimento cultural e simbólico, da reparação social e histórica, aos sujeitos excluídos pela diferença racial, frente a hegemonia.

Em si tratando do debate acerca da justiça social, tendo como referência a questão racial, o movimento negro é o principal ator social da luta antirracista acionada, também, a partir das reivindicações e denúncias das opressões resultantes do passado escravocrata pela diferença de raça/cor, pelo silenciamento das representações da vida, nos modos de ser da população negra, nas dimensões simbólicas e socioeconômica.

Para retratar as ações afirmativas, pesquisadores/as chamam atenção para a produção na perspectiva histórica; levando em consideração a gênese em outros contextos como a Índia, Estados Unidos da América (EUA), África do Sul e o seu impacto na organização local e marcos legais.

Perspectiva histórica das ações afirmativas

Do ponto de vista histórico, os diálogos sobre ações afirmativas têm apresentado os contextos da Índia, Estados Unidos da América do Norte, África do Sul e Brasil. Cada um desses países implementou as políticas afirmativas considerando as especificidades dos sujeitos e as realidades políticas locais. Todos os países foram marcados por um passado de colonização, escravidão e exploração, que repercutem no sistema estrutural, que segue atravessado pela colonialidade e pelo patriarcado que determinam estruturas sociais, hierárquicas que acionam as opressões de classe, gênero, raça, sexualidade e etnia.

Historicamente, a Índia foi um dos primeiros países a adotar a ação afirmativa. Desde o fim do século XIX, durante o processo de colonização, já faziam usos de ações positivas nos setores dos serviços públicos para grupos discriminados negativamente, cujo objetivo era reduzir o poder dos *brâmanes*. Em 1950, depois de conflitos ideológicos e políticos, se constituiu enquanto política pública respaldada pela Constituição, especialmente para *dalits*, nas representações políticas de parlamentares e no serviço público, a partir da nacionalização dos bancos, pelo presidente Gandhi em 1969.

Em 1980, o governo investiu em uma política voltada para as chamadas “classes atrasadas”; as justificativas das políticas afirmativas tinham como fundamentos a *compensação* da dívida histórica; *proteção* dos grupos vulneráveis; *igualdade proporcional* das oportunidades, que corresponde ao quantitativo proporcional populacional de cada grupo social; *justiça social* relativa à desigualdade de determinados grupos (FERES JUNIOR et al., 2018). Contingente de pessoas, grupos sociais da relação governo, a “classe atrasada” garante o direito a disputar o acesso às vagas reservadas, garantidas pela política afirmativa, em diversos setores do serviço público e ao ensino superior.

No contexto norte-americano, a ação afirmativa avançou, principalmente, nos setores trabalho e educação, em âmbito públicos e privados:

De 1965 a 1978 a ação afirmativa se espalhou pela sociedade norte-americana no âmbito das relações de trabalho. O ativismo governamental obrigou as empresas prestadoras de serviço a adotarem políticas de igualdade de oportunidades. Na educação superior, a ação afirmativa penetrou de maneira similar, pois, ainda que o sistema universitário dos Estados Unidos tenha uma forte participação de instituições privadas, ele é em grande parte dependente do dinheiro público, que chega às instituições privadas por meio de bolsas e financiamento de pesquisa. Portanto, as universidades privadas foram também compelidas a adotar programas de ação afirmativa, caso contrário não poderiam receber verbas públicas. (FERES JUNIOR et al., 2018, p. 57).

A adoção da ação afirmativa no ensino superior para pessoas negras nos EUA, tornou-se tema do debate jurídico; e uma das questões pontuadas é a possibilidade de promover a diversidade racial do público de estudantes nas universidades. Tanto em 2003 quanto em 2013 e 2016, a centralidade da ação jurídica se constituiu em considerar a raça um critério legal das universidades para aplicar ação afirmativa com esse fim (FERES JUNIOR et al., 2018 p. 60).

No contexto dos EUA, verificamos na ação afirmativa, datada dos anos de 1960, o princípio da *reparação e justiça social*. A reparação histórica tem como referência a escravidão; a abolição concedida ou conquistada não é suficiente *por si só* para a reparação histórica. As memórias do sofrimento e as opressões não desapareceram com o fato da liberdade dos corpos negros.

A igualdade de competição está relacionada com a igualdade de condições, com igualdade substantiva e não meramente formal. Deve-se *promover a liberdade*, mas também, em igual medida, as oportunidades. A igualdade substantiva está intrínseca à justiça social.

Com relação à África do Sul, findando o *apartheid*, processo que obrigava a separação entre negros e brancos, já se pensava em política que tivesse como objetivo, ampliar as oportunidades para a população marginalizada. Com a eleição do Presidente Nelson Mandela, em 1994, o governo implantou o programa para reconstrução e desenvolvimento da sociedade buscando expansão cultural e econômica da sociedade. Alinhada a esse programa, adotou-se políticas afirmativas de caráter permanente, a fim de promover a inclusão nos setores da cultura, educação, nos setores privados e no serviço público.

A ação afirmativa tornou-se compulsória no serviço público imediatamente após as eleições, por meio da emenda do *Public Service Act*, instituindo-se, assim, a obrigatoriedade da consideração da raça, gênero ou deficiência do candidato para sua contratação ou promoção. (FERES JUNIOR et al., 2018, p. 61).

Durante o governo, as medidas de políticas afirmativas foram se configurando na prática. Nos anos 1995, foi adotado nas universidades, no setor trabalhista e instituições estatais. Em 1996, a ação afirmativa passa a fazer parte da Constituição federal do país:

Para promover a igualdade, devem ser tomadas medidas legislativas e de outra natureza que sejam desenhadas para proteger ou avançar a condição de pessoas ou grupos de pessoas que sofrem desvantagem devido à discriminação injusta [...] nenhuma pessoa pode ser discriminada de maneira injusta [...] Legislação nacional deve ser criada para prevenir ou proibir a discriminação injusta [...] A discriminação com base na raça, sexo, gênero, gravidez, estado civil, etnia, origem social, cor, orientação sexual, idade, deficiência, religião, consciência, cultura, língua ou nascimento deve ser considerada injusta, a não ser em casos que a discriminação seja justa. (FERES JUNIOR et al., 2018, p. 62).

No contexto do Brasil, as ações afirmativas não se reduzem ao campo educacional, o que demonstra o quão significativo é a luta por justiça. Pleiteadas inicialmente pelos movimentos negros, hoje, elas ampliam a democracia ao alcançarem outros segmentos que também sofrem discriminação, como indígenas, pessoas com deficiências, etc. E, embora tais políticas sejam mais evidentes na educação superior, elas têm se tornado realidade em outros setores, como no serviço público federal, conforme disciplina a Lei nº 12.990/2014.

Contexto histórico do Brasil – ações afirmativas

Em 1983, respaldado pela luta histórica dos Movimentos Negros, Abdias Nascimento, então Deputado Federal, propôs o Projeto de Lei nº 1332. Formatado na perspectiva afirmativa, a proposta indagava o mito da democracia racial, apontando as desigualdades raciais responsáveis pela falta de oportunidades para o segmento negro e exigia a implementação de políticas estatais capazes de enfrentar as iniquidades. O PL não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas fomentou no cenário da política institucionalizada o debate sobre as relações raciais no Brasil. Abdias foi um dos teóricos e políticos que mais problematizou os efeitos dos mais de 350 anos de um regime escravocrata.

No projeto de lei, o autor pontuava a necessidade de o Estado brasileiro prover políticas com o caráter de reparação histórica para a população negra pelos séculos de opressão. No texto, destacava a reserva de vagas para pessoas negras no serviço público, bolsas de estudos e “incentivo às empresas dos setores privados para eliminação da prática da discriminação racial” (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

As lutas negras ocorridas durante o processo de redemocratização do país nos anos de 1980, as desigualdades confirmadas por meio de extensos relatórios e estudos estatísticos que destacavam como raça/cor era um marcador da diferença, inferiorização e negação de direitos para a população negra fomentaram o debate sobre a necessidade de o Estado intervir na estrutura social elaborando e implementando políticas capazes de enfrentar as iniquidades que atingiam sobremaneira a população negra.

Nos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as tensões sobre a necessidade de políticas estatais que coibissem as iniquidades cresceram e o debate em torno das ações afirmativas seguiram, principalmente após a realização da Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995. No ano seguinte, o governo reconheceu o racismo, porém não se empenhou com o devido rigor na efetivação de políticas públicas de caráter afirmativo. Colocou-se na posição ambivalente com relação aos efeitos do racismo na população, reconhecendo-o, mas destacando as diferenças dos efeitos em comparação ao contexto do norte americano, o que, em certa medida acaba por corroborar com as posições contrárias, (MOEHLECKE, 2002, p. 204), reduzindo a produção de ações efetivas.

A participação de ativistas brasileiras e brasileiros na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban - África do Sul, em 2001, foi fundamental para intensificar o debate acerca das desigualdades raciais no país. A partir de então, foram organizados seminários e grupos de trabalhos nos setores do governo e na sociedade civil com vistas a propor medidas eficazes de enfrentamento às discriminações e desigualdades raciais que se manifestavam em todos os campos sociais e atingiam de modo destacado as populações negras.

Em que pesem as inúmeras conceituações de Políticas de ações afirmativas, em nosso artigo acompanhamos a definição de (GOMES, 2001) que as declara como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. (Gomes, 2001).

Notadamente, no ensino superior, entre os anos de 2001 e 2012, ano de publicação da Lei Federal nº 12.711, surgiram iniciativas de ações afirmativas no âmbito público, instituídas por resoluções aprovados pelos conselhos universitários ou por leis estaduais. As primeiras instituições a adotarem reservas de vagas foram as estaduais do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro (UENF) em 2001, assim como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essas universidades instituíram vagas reservadas para pessoas egressas de escolas públicas, negras, pessoas com deficiência, indígenas, dentre outros segmentos da sociedade. Já a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira federal a adotar cotas para pessoas negras na graduação, em 2003, tornando-se também palco para várias discussões acerca da validação do critério racial. Nesse mesmo ano, com ênfase nos marcadores econômicos de renda, outras universidades das regiões Centro Oeste e Sul também adotaram políticas afirmativas.

Nessa mesma perspectiva, no tocante à educação e, a partir dos estudos a respeito das discriminações raciais, silenciamento da expressão da cultura afro-brasileira, da ausência de referenciais sobre a história da África desenvolvidos pela intelectualidade negra, assim como da pressão do movimento negro, foi aprovada em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), tornando obrigatória a inclusão no processo de ensino aprendizagem escolar, conteúdos que tratam da valorização da cultura afro-brasileira e ensino da história da África nas escolas.

No bojo das políticas afirmativas formuladas nas gestões do presidente Luís Inácio Lula da Silva é possível destacar a Lei Federal nº 12.288 de 2010, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial. O referido texto define a importância das ações afirmativas em diversos setores sociais, destacando o direito das comunidades quilombolas, o respeito à liberdade religiosa de matriz africana.

Em 2012, o Superior Tribunal Federal (STF) julgou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 (ADPF 186) como improcedente, declarando as cotas raciais da UNB constitucionais. Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas sociorraciais em instituições federais de ensino superior e técnico, para egressos de escolas públicas, com baixa renda, pessoas negras e indígenas, com implementação iniciada em 2013. A legislação homogeneizou as experiências de ações afirmativas para o ensino superior público federal, o que a tornou alvo de críticas de setores do movimento social negro e acadêmico.

Reconhecimento, redistribuição

O reconhecimento e a redistribuição são fundamentos apontados por diversos autores que estudam a concepção de ação afirmativa. É uma categoria utilizada pelas teorias que versam sobre diferença e justiça social (SILVÉRIO, 2002; FERES JUNIOR et al., 2018; MARÇAL, 2012; GONZAGA, 2017).

Ao se referirem às iniciativas no campo das políticas públicas afirmativas no Brasil, tendo como foco a população negra, Avritzer e Gomes (2018) abordam sobre a política de Reconhecimento, Raça e Democracia no Brasil, tendo como referência a dimensão do reconhecimento e redistribuição em um processo político em que a justiça social exerce o papel de reparação as injustiças do passado de exploração.

O reconhecimento se pauta na diferença de raça, de gênero, sexualidade, etnicidade, nacionalidade; assim como o reconhecimento cultural e simbólico de um determinado grupo social. Já redistribuição se configura na distribuição dos bens materiais socioeconômicos para os sujeitos ou grupos excluídos. Os dois fundamentos estão configurados nas práticas sociais, norteiam a luta política e são remédios para aplacar as injustiças sociais.

No exercício didático, a interpretação dos termos reconhecimento e redistribuição são antídotos para as injustiças imputadas aos grupos sociais, porém, é importante pontuar que não se excluem. As injustiças de natureza econômica reguladas pela falta de recursos, má distribuição material, exploração de sujeitos requerem uma observação quanto à materialidade que o termo emprega. Já injustiça cultural ou simbólica está no âmbito da ausência de políticas de reconhecimento. Os remédios buscam atender questões da demanda de recursos socioeconômicos, assim como da diferença, uma vez que está voltada para a redefinição social quanto aos bens materiais e da valorização da diferença, enquanto grupo contra hegemônico em determinada sociedade.

Gomes e Avritz (2013), dialogam com a importância do termo reconhecimento ao retratarem o contexto do Brasil no desenvolvimento da discussão política atravessada pelas questões raciais e enfatizam o entendimento do reconhecimento da diferença estética, da luta política do movimento negro pelo reconhecimento da negritude, frente às hierarquias de status sociais. Trata-se de um "reconhecimento da self pelos demais indivíduos", que possibilita o entendimento da importância da identificação das pessoas

negras no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), reconhecimento simbólico e cultural da origem afro-brasileira.

Além do mais, esta compreensão de reconhecimento reivindica a valorização da população, a partir das diferenças estéticas, culturais, religiosas, modos de ser; tensiona o mito da democracia racial que encobriu discursivamente os conflitos existentes entre as raças e as hierarquias presentes na estrutura social. O processo de reconhecimento também tensiona a idealização do processo de branqueamento, tendo como uma das etapas, a mestiçagem.

Reparação ou compensação

O conceito de reparação histórica, no sentido da compensação das desigualdades, é utilizado por uma quantidade considerável de autores que discutem as relações raciais no Brasil e acompanha o debate sobre ações afirmativas. Para compreender um dos aspectos desse conceito referente ao passado histórico, compartilhamos do entendimento epistêmico de que a sociedade é atravessada pela colonialidade, ou seja, embora oficialmente, o processo colonial, período histórico caracterizado pelos processos de exploração territorial, material, além da expropriação cultural, subjetiva da população negra, indígena e mestiça na América Latina tenha acabado, as ações sociais ainda preservam as elaborações que determinam as relações assimétricas, hierarquias e opressão pautadas na diferença da raça, do gênero e da sexualidade.

Visando contrapor ao processo de colonialidade, os movimentos de resistência dos povos nos países latino-americanos nos séculos XX e XXI vêm demarcando a necessidade de preservação das memórias, da história e diversidade cultural contra hegemônicas, consideradas estratégicas para a sobrevivência contra as violências. A intelectual negra, Lelia Gonzalez (2020) sintetiza esse movimento de resistência, através proposição da categoria amefricanidade; termo que, além de pontuar aspectos que ultrapassam as barreiras geográficas, inclui a ideia de articulação da América e África.

Logo “o conceito incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural de adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas afrocentradas”. (p. 135). Essa categoria tem potencial metodológico e histórico de recriar, por um processo etnográfico, as experiências dos antepassados no continente latino, à medida em que propõe uma reparação histórica. Segundo a autora, “o termo designa toda uma descendência não só dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo.” (p. 135). Desta forma, Gonzalez enaltece o sentido de diáspora, que evidencia uma história entrecruzada e que se estabelece para além da América Latina e do Brasil.

Nesse sentido, a reparação dialoga com a amefricanidade no que tange a conhecer o passado histórico marcado por violência, exploração e expropriação colonial da cultura afro-brasileira; e também da materialidade de um povo que ultrapassa o território brasileiro. As memórias, histórias e diversidade cultural desse povo em conexão com os demais povos das diásporas forjam um pacto de humanidade jamais conhecido pelos colonizadores. São essas memórias/experiências que podem sulevar a elaboração das políticas públicas e promover as transformações necessárias para a garantia do direito de todas e todos.

Para Marçal (2013) a “reparação” enquanto “direito difuso” é um argumento pertinente para constituição do seu significado na prática de uma política afirmativa. Segundo o autor, em que pesem algumas contradições impostas pelo processo de miscigenação do país, o qual desafia a afirmação da identidade da negritude, trata-se de um conceito que mais se aproxima da justiça social e combate à desigualdade presente, proporcionadas historicamente pela exploração e violência sofrida pela população negra.

Já Ferez Junior e outros autores (2018) mencionam que a reparação faz parte da concepção de ação afirmativa e produção as políticas afirmativas dos EUA, África, Índia e Brasil. Visto que o significado mais comum é a compensação de um passado histórico que se constitui em injustiças atentadas a determinados segmentos sociais. No Brasil, tem a seguinte conotação:

Esse é um argumento de grande apelo moral que justifica medidas compensatórias tanto para descendentes de africanos, que foram trazidos para cá à força e escravizados quanto para indígenas e seus descendentes, que foram em grande parte dizimados ou

mesmo escravizados por colonos portugueses e brasileiros ao longo da nossa história. (FEREZ JUNIOR et al., 2018, p. 41).

O pesquisador Ubiratan Castro de Araújo (2001), descreve a reparação não como algo passível de ser indenizado, mas como direito coletivo difuso. Uma reparação moral às pessoas negras que foram no passado histórico, escravizadas, violentadas, oprimidas, retiradas da sua condição humana. Segundo Araújo (2001, p.316):

Os males decorrentes da exploração e violência do escravismo sofrido pelos africanos e pelos seus descendentes não poderão jamais ser objeto de negociação. (...) A reparação da qual nós exigimos é a reparação da memória dos que padeceram a escravidão.

Essa possibilidade se dá pelo pacto político do Estado e da sociedade, através programas nacionais de longa duração que possam erradicar a discriminação e impactar nas desigualdades raciais.

A reparação deve possibilitar a recuperação da memória histórica e da cultura afro-brasileira que sobreviveram às inúmeras tentativas de descarte e opressão social durante os anos do regime escravocrata e no pós-abolição, com a ausência de políticas públicas para os negros africanos e seus descendentes. Apesar das opressões, a cultura de origem africana resistiu/resiste e carece de visibilidade enquanto constituinte da vida social e econômica do país.

Considerar a reparação assim como reconhecimento, na medida proposta pelos autores/as, ao longo da constituição do conceito de ações afirmativas no Brasil é fundamental para a elaboração e implementação de políticas públicas afirmativas, com vistas ao combate ao racismo que vitimiza a população negra. Os termos são atravessados pela compreensão da igualdade material, fundamento que constitui a justiça social. Nesse sentido, para garantir a justiça social, cabe ao Estado "garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional" (BRASIL, 2004; p. 76).

Desta forma, há que se investir em políticas que alterem a cultura sócio-histórica que colocam a população negra em situação de inferiorização material, mas sobretudo simbólica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) ratificam essa linha interpretativa. Segundo a legislação:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas no pós-abolição. (Brasil, 2004)

Segundo o propósito das DCNERER, a Lei nº. 14.723/2023, recém aprovada é significativa pois, dá continuidade às políticas afirmativas anteriormente definidas para os candidatos de camadas populares, negros e indígenas que almejam o ensino técnico ou superior e inclui o direito à reserva de vagas para os sujeitos quilombolas.

É importante ressaltar que a incorporação dos sujeitos quilombolas na Lei nº 14.723/2023 responde à luta desse sujeito político aos bens socialmente produzidos aos quais a educação de qualidade faz parte. Portanto, torna-se necessário que o processo educativo esteja respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução MEC/CNE/CEB no.8, de 21 de novembro de 2012), a qual assegura aos estudantes quilombolas o reconhecimento e respeito de suas histórias, seus espaços e tempos de aprender e se educar. Outro imperativo legal insta o Estado a garantir que esse processo seja conduzido por profissionais da educação, que tenham origem quilombola. E nesse sentido é importante a formação de professores conforme retrata o art. 49 da Resolução:

Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012).

Fruto da articulação quilombola pela justiça e direito à educação de qualidade, o reconhecimento da diversidade e da especificidade da educação

quilombola configuram-se como o início do processo de reparação, o qual precisa garantir, de modo especial, o direito à terra.

Sobre as Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação

É crescente o número de instituições universitárias públicas federais que vêm adotando as políticas afirmativas para ingresso de estudantes negros em seus programas de pós-graduação e uma das motivações pontuadas por Venturini (2018), é o crescente número de pessoas negras graduadas no ensino de graduação.

A adoção das políticas afirmativas na Pós-graduação, em grande medida, deu-se pelo advento da publicação pelo MEC da Portaria Normativa (PN) nº13 de maio de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência. A portaria deu prazo de noventa dias para os Programas de pós-graduação apresentarem um planejamento contemplando o contingente de pessoas negras, indígenas e com deficiência.

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas. (BRASIL, PN nº 13, 2016).

Essa orientação normativa se configura como inflexão do Estado às discussões e compromissos de setores da comunidade acadêmica, conscientes da necessidade de democratização da pós-graduação, interessados em colocar na agenda do governo a formulação de uma política pública afirmativa para estudantes marcados pelas exclusões sociais impostas pela raça e etnia. Desse modo, então, o MEC, os movimentos sociais representados pela Educafro, a Capes e a categoria estudantil da pós-graduação representada pela Associação Nacional dos Pós-graduandos constituíram grupos de trabalhos com o objetivo de ampliar o debate e confrontar possibilidades. É importante ressaltar que essa demanda foi pauta do movimento negro acadêmico.

No período entre os anos 1990 e 2016, ano de publicação da PN nº 13, as primeiras experiências apontadas sobre ações afirmativas na pós-graduação

eram das universidades estaduais e podemos dizer que elas pavimentaram os caminhos e os debates posteriores, subsidiando a formulação de políticas afirmativas na pós-graduação.

A elaboração pioneira sobre a política afirmativa na pós-graduação foi apresentada pelo professor José Jorge de Carvalho (2003), para os cursos de mestrado e doutorado dos Programas da Universidade de Brasília (UNB), em 1999. A proposta não se tornou normativa, mas fomentou o debate que já apontava as desigualdades raciais, não só na graduação, mas também na pós-graduação, o que impactava no baixo número de docentes negros nas universidades públicas e configurava como efeito do racismo epistêmico, conforme destaca o professor da UnB.

No período de 2002 a 2010, outra iniciativa configurada como ações afirmativas para ingresso na pós-graduação foi a distribuição de bolsas pelo Programa Internacional da Fundação Ford, para estudantes negros e indígenas a fim de ingressarem nos cursos de mestrado e doutorado. Para além da questão racial, as bolsas da Fundação Ford contemplavam os critérios socioeconômico e regional (BASILIO, 2020; FERES JUNIOR et al., 2018).

Apesar da normativa de 2016, que potencializou a adoção de políticas afirmativas pelas universidades e programas de pós-graduação, em 2018, dentre os 2.763 programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES, cerca de 26% adotavam alguma modalidade política afirmativa para os cursos de mestrado e doutorado (VENTURINI, 2019a), o que demonstra o baixo investimento estatal nessa modalidade formativa, o que vai ao encontro do que alguns pesquisadores/as têm caracterizado como racismo institucional, pois, apesar da legislação vigente possibilitar a implementação da política, as gestões das instituições públicas continuam a fazer vistas grossas diante do direito das pessoas negras ou, na perspectiva de (GONZAGA, 2017), continuam a praticar o racismo institucional de origem, ou seja, negando os direitos aos sujeitos negros.

Como a instituição universitária foi pensada para atender a demanda educacional dos filhos das elites brancas e, como são ainda fenotipicamente brancos os/as gestores/as que definem a política educacional no país, romper com o “pacto narcísico da branquitude” (BENTO, 2022) é um grande desafio, pois o ingresso de maior número de estudantes negros na pós-graduação *strictu*

sensu, contribui para a alteração do perfil acadêmico e abre possibilidades para que esses sujeitos ocupem outros espaços sociais.

Garantir vagas para a população negra na pós-graduação é tornar possível que, em um futuro (ainda remoto) negras e negros, comprometidos com os processos de transformação social via educação, adquiram as competências técnica e capital cultural que os tornem aptos a concorrerem aos concursos públicos e assumirem os cargos de docência das instituições federais de ensino, contribuindo com as revoluções estético-corpórea e epistêmica protagonizadas pelas estudantes negras e negros e alguns militantes antirracistas.

Mas, apesar da sinalização positiva trazida pela nova legislação, no tocante à reserva de vaga na pós-graduação, ela depende da compreensão e compromisso dos/as gestores/as com as políticas afirmativas, pois o artigo 7-B determina que:

As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.” (BRASIL, 2023)

Se por um lado, o dispositivo legal vai ao encontro de demandas históricas dos movimentos negros, por outro esbarra nas amarras construídas pelo racismo, ou seja, as gestões, formadas majoritariamente por pessoas brancas, podem dificultar a implementação da Lei amparadas pelo argumento de que estão cumprindo a autonomia universitária. Ainda que a legislação em vigor tenha definido a estrutura de monitoramento da política da qual faz parte “os ministérios responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade racial, da política indígena e indigenista, dos “direitos humanos e da cidadania e de promoção de políticas públicas para a juventude” (BRASIL, Lei nº 14.723 de 2023), são os sujeitos brancos que, majoritariamente, ocupam as docências e as gestões nas universidades. Logo, caberá ao movimento negro exercer o controle social de monitoramento da política, para impedir que o “pacto narcísico da branquitude” (BENTO, 2022) continue vigorando *ad eternum*, desqualificando as políticas de reparação formatadas em forma de políticas afirmativas.

Consideração finais

A intenção deste artigo é refletir sobre os fundamentos que contribuem para constituição do conceito Ação Afirmativa, buscando compreender como estes princípios estão articulados com a noção de justiça social. No Brasil, o racismo em sua dimensão ambivalente pautada pelo mito da democracia racial, contribui para produção das contradições relativas à ação afirmativa e políticas de ação afirmativa voltada para população negra. Essas contradições refletem nas instituições públicas, privadas, nos setores trabalhistas, no setor da educação, saúde. Além disso, impactam as gestões públicas e as dinâmicas das relações sociais, como se pode observar durante a tramitação do Projeto que, aprovado, deu origem à Lei Federal no. 14.723/2023.

REFERÊNCIAS

ARAUJO. Ubiratan Castro de. Reparação Moral, Responsabilidade pública e direito a igualdade ao cidadão negro no Brasil. In: Seminários Regionais **Preparatório para Conferência Mundial Contra o Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Org.: SABOIA, Gilberto Vergne e GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Brasília. Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos. 2001.

ARAUJO, Marcia Basilia de. **Corpos Negros Docentes**: identificando trajetórias e experiências no Instituto Federal de Minas Gerais. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

AVRITZER, Leonardo; GOMES, Lilian. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. **Dados** [online]. 2013, vol.56, n.1, p.39-68. Disponível em: <https://bityli.com/MTzbW>. Acesso em: 15 jan. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução no. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Nacional para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov.2012b. Seção 1, p.26. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82_012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio Acesso em 21 de nov.2023.

BRASIL. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 30 nov.2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, 11 maio 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.288, 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 17 Dez. 2023

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 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 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 17 Dez. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 de 26 de abril de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3qc8fZP> p. 46 a 92. Acesso em: 4 set. 2023.

CARVALHO, J. J. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Série Antropologia**, Brasília, v. 358, 2004.

FERES JÚNIOR, J. et al. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Sociedade e Política. Ed, UERJ.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria de Amefricanidade. In: **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

MARÇAL, José Antônio. **A formação de intelectuais negros(as): Políticas de ação afirmativas nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução Nº 8, De 20 De Novembro De 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação racial** (1968)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre todas as formas de discriminação contra as mulheres** (1979)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de intolerância** (2001)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SILVÉRIO, Valter. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <https://cutt.ly/wbETHsN>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVÉRIO, Valter. **Agência Criativa negras: Rejeições articuladas reconfigurações do racismo**. São Paulo. Casa de Artes e Livros Intermeios, 2022.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ações afirmativas nos Programas de Pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas (jan./2002 a**

jan./2018). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), Rio de Janeiro, IESP-UERJ, p. 1-31, 2019b.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da Ação Afirmativa para Pós-Graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, out./dez. 2017.

**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL:
do conceito ao processo histórico**Josiney da Silva Trindade¹Vilma Aparecida de Pinho²Audrilene Santos de Jesus³**Resumo**

Neste artigo, tivemos como objetivo revisitar o processo histórico de adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil, observando sua intrínseca relação com a luta antirracista do Movimento Negro, assim como, suas continuidades e rupturas decorrentes das mudanças do cenário político no nosso país. Para tanto, realizamos um estudo de abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Assim, verificamos que, ainda na década de 1960, houve algumas experiências de discussão ou adoção de políticas com características de ação afirmativa no Brasil, mais precisamente as do tipo reserva de vagas. Considerando essas experiências passadas e a polêmica mais recente em torno da criação de políticas de ação afirmativa, podemos observar que a adoção e manutenção dessas medidas ainda são permeadas por muitos conflitos. Isso demonstra que, para além do importante papel na denúncia do racismo brasileiro, essas políticas questionam e desestabilizam privilégios historicamente dados e promovidos pela e para a branquitude. Contudo, duas décadas depois do início do processo de adoção de políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra, observamos que a promoção ou o refluxo dessas medidas

¹ Mestre em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFPA), licenciado em Pedagogia (UFPA) e membro do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI-UFPA). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8608683030751474>. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5423-8466>.

² Doutora em Educação (PPGE-UFF); professora da associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando na Faculdade de Educação (FAE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC); coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2018069654110698>. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Mestra em Educação (PPGE/UFAM). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/FACED/UFAM). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9993895869457621>. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7987-3610>.

estão intimamente ligadas ao contexto político do país, principalmente ao tipo de governo que se estabelece na esfera federal.

Palavras-chave: Movimento Negro; Racismo; Antirracismo; Ações afirmativas; Crise democrática.

AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN BRAZIL: from concept to historical process

Abstract

In this article, we aimed to revisit the historical process of adopting affirmative action policies in Brazil, observing its intrinsic relationship with the anti-racist struggle of the Black Movement, as well as its continuities and ruptures resulting from changes in the political scenario in our country. To this end, we carried out a qualitative study, through bibliographical research. Thus, we found that, even in the 1960s, there were some experiences of discussion or adoption of policies with characteristics of affirmative action in Brazil, more precisely those of the vacancy reservation type. Considering these past experiences and the more recent controversy surrounding the creation of affirmative action policies, we can observe that the adoption and maintenance of these measures are still permeated by many conflicts. This demonstrates that, in addition to the important role in denouncing Brazilian racism, these policies question and destabilize privileges historically given and promoted by and for whiteness. However, two decades after the beginning of the process of adopting affirmative action policies aimed at the black population, we observed that the promotion or decline of these measures are closely linked to the country's political context, mainly to the type of government established at the federal level.

Keywords: Black Movement; Racism; Anti-racism; Affirmative actions; Democratic crisis.

POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN BRASIL: del concepto al proceso histórico

Resumen

En este artículo, nos propusimos visitar el proceso histórico de adopción de políticas de acción afirmativa en Brasil, observando su relación intrínseca con la lucha antirracista del Movimiento Negro, así como sus continuidades y rupturas resultantes de cambios en el escenario político en nuestro país. Para ello, realizamos un estudio cualitativo, a través de una investigación bibliográfica. Así, encontramos que, incluso en la década de 1960, hubo algunas experiencias de discusión o adopción de políticas con características de acción afirmativa en Brasil, más precisamente las del tipo reserva de vacantes. Considerando estas

experiências passadas e a controvérsia mais recente em torno à criação de políticas de ação afirmativa, podemos observar que a adoção e o manutenção de estas medidas ainda estão permeados por muitos conflitos. Isto demonstra que, além do importante papel de denúncia do racismo brasileiro, estas políticas questionam e desestabilizam privilégios historicamente outorgados e promovidos por e para os brancos. Sem embargo, a duas décadas do início do processo de adoção de políticas de ação afirmativa dirigidas à população negra, observamos que a promoção ou declinação de estas medidas estão estrechamente ligadas ao contexto político do país, principalmente ao tipo de governo estabelecido a nível federal.

Palabras clave: Movimento Negro; Racismo; Anti racismo; Ações afirmativas; Crise democrática.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, tivemos como objetivo revisar o processo histórico de adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil, observando sua intrínseca relação com a luta antirracista do Movimento Negro, assim como, suas continuidades e rupturas decorrentes das mudanças do cenário político no nosso país.

Embora o debate relativamente recente e, de algumas formas, ainda polêmico na sociedade brasileira, o que conhecemos hoje como “políticas de ação afirmativa” já estava sendo proposto e/ou adotado de diferentes formas em diversos países do mundo, tais como Estados Unidos (1939), Índia (1950), Malásia (1957), Canadá (1986), África do Sul (1988), Namíbia (1998), Irlanda do Norte (1998) entre outros (WILLIAMS, 1984; TOMEI, 2005; ARAUJO NETO, 2011). Além disso, essas políticas receberam diversas terminologias nos diferentes territórios nos quais foram implementadas, como por exemplo: “discriminação positiva”, “equidade no emprego”, “ação positiva”, “reservas especiais”, “tratamentos especiais”, “gerenciamento para a diversidade”, “leis de Bumiputra”, “sistemas de cotas”, “ação compensatória” entre outras (MOEHLECKE, 2002; SOWELL, 2004; TOMEI, 2005; WEDDERBURN, 2007).

No Brasil, tais medidas foram problematizadas e discutidas de forma mais ampla e contundente na mídia, no meio político, na comunidade acadêmico-científica e na sociedade brasileira em geral, com o polêmico processo de implementação de sistemas de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras iniciado no âmbito jurídico do estado do Rio de Janeiro, com a sanção

da Lei 3.708/2001, e que se estendeu gradativamente pelo âmbito normativo dos concelhos superiores de diversas universidades públicas (estaduais e federais) e culminou na sanção da Lei 12.711/2012, alcunhada *Lei de cotas*.

Vale ressaltar que a adoção dessas importantes políticas resultou, principalmente, dos intensos embates contra o Estado, grupos reacionários e conservadores. Embates esses historicamente travados pelo Movimento Negro. Nesse contexto, como resultado desse processo, a população negra e outros grupos étnicos minorizados experienciaram, da segunda metade dos anos 1990 até a primeira metade dos anos 2010, importantes avanços decorrentes da criação de políticas de ação afirmativa que buscam fazer frente ao racismo institucional, assim como, buscam por reparações históricas e pela promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Em 2018, principalmente em decorrência dessas medidas, pela primeira vez na história da Educação Superior brasileira, o número de discentes autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) superou o número de discentes autodeclarados/as brancos/as (FONAPRACE; ANDIFES, 2018). Esse fato nos mostra a eficácia das ações afirmativas para mitigar desigualdades criadas e fomentadas pela instrumentalização de marcadores sociais como raça, gênero, sexualidade, religião etc. (TRINDADE, 2023). No entanto, apesar da eficiência das políticas de ação afirmativa, elas vêm sendo atacadas constantemente por grupos reacionários e conservadores, em especial no contexto da crise política agravada em 2016 e com as eleições de 2018, pela qual ascendeu o Governo de Bolsonaro (2019-2022), notavelmente apático e contrário a tais medidas.

Nesse período, houve um processo de estagnação e refluxo as políticas de ação afirmativa. Assim, em vista disso e da recente ascensão do Terceiro Governo Lula (2023), que possui um discurso progressista e de reconstrução nacional, tem-se a necessidade da elaboração de argumentos fundamentados em dados e conhecimentos sólidos que tratem das potencialidades e avanços alcançados com a implementação dessas medidas, ratificando a necessidade de sua manutenção e aprimoramento.

Em suma, a realização deste e de outros estudos que tratem das políticas de ação afirmativa é uma demanda de primeira ordem quando se busca que uma sociedade e suas instituições sejam de fato justas, igualitárias e democráticas. Isso fica ainda mais evidente na conjuntura de crise política que

vivemos recentemente e que ainda estamos tentando superar, em que houve um ataque aos direitos de grupos minorizados política, social e economicamente. Ainda nesse contexto, houve um reforço do “mito democracia racial”, que concorre para a invisibilização das violências decorrentes do racismo, assim como, para a tentativa de invalidação e inviabilização do debate e da promoção de conhecimentos e políticas antirracistas.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa, na qual prima-se pela busca do conhecimento mediado por uma compreensão complexa das relações constituintes da realidade social em construção, consistindo em “conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN (2006, p. 17).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Yin (2016) salienta que há um fascínio por ela, pois esse tipo de pesquisa nos permite realizar estudos com profundidade sobre variados temas e em diversas disciplinas e áreas acadêmicas e profissionais, havendo assim diversas definições dessa abordagem, de modo que seria mais proveitoso caracterizá-la do que tentar chegar a uma definição satisfatória. Nesse sentido, o autor delimita cinco características principais:

- a) estuda o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; b) representa as opiniões e perspectivas das pessoas; c) abrange as condições contextuais em que as pessoas vivem; d) contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 28).

Ressaltamos ainda que o estudo foi desenvolvido por meio da análise e interpretação de dados obtidos em literaturas já publicadas que tratam da temática investigada. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, entendida aqui como um levantamento de toda literatura já publicada em forma de livros, revistas, artigos científicos etc., buscando entrar em contato com tudo o que foi publicado sobre nosso objeto de estudo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 57).

As buscas foram realizadas no *Google Scholar* e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por meio dos descritores “política de ação afirmativa”, “política afirmativa”, “cotas raciais” e “cotas sociorraciais”. Os critérios para inserção no *corpus* da pesquisa foi ter como objeto de investigação as políticas de ação afirmativa no Brasil e ter como língua de publicação o Português.

CONCEITUANDO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Ainda que há décadas estivessem sendo adotadas em vários países – como forma de combater desigualdades socioeconômicas e/ou políticas acumuladas por grupos subalternizados em decorrência de discriminações baseadas em um ou mais marcadores sociais – ao que tudo indica, um dos primeiros exercícios da comunidade acadêmico-científica, a nível internacional, de sistematização e delimitação de um conceito operacional de “ação afirmativa” ocorreu em 1982, quando a Faculdade de Direito da Universidade da Columbia e a Divisão de Ciências Sociais da *The Rockefeller Foundation* convocaram a *International Conference on Affirmative Action* (Conferência Internacional sobre Ação Afirmativa), que foi realizada no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália.

De acordo com Williams (1984), na ocasião foram reunidos 27 importantes acadêmicos, advogados, educadores e defensores dos direitos civis de dez países. Dentre esses sujeitos, nove ficaram responsáveis por trazerem estudos que examinassem as experiências de medidas de ação afirmativa em seus respectivos países (Alemanha, Estados Unidos, Índia, Israel, Iugoslávia, Malásia, Nigéria, Peru e Sudão). Esses trabalhos deveriam analisar oito fatores previamente determinados, a saber:

- 1) as políticas e programas do país; 2) os padrões, leis, normas constitucionais, disposições e decisões judiciais às quais as políticas estavam em conformidade; 3) um breve contexto histórico; 4) os fundamentos lógicos ou filosóficos da política, por exemplo, remuneração, critérios de seleção anteriormente falhos, utilidade social; 5) como a política e os programas realmente operam; 6) a extensão do sucesso; 7) a natureza e extensão da oposição; e 8) o duração esperada do programa (WILLIAMS, 1984, p. 6, tradução nossa).

Para que avançassem as discussões acerca das experiências de políticas de ação afirmativa adotadas nos países ali representados, Williams (1984) ressalta que a necessidade de primeira ordem que surgiu no encontro foi de ser estabelecida uma definição funcional de “ação afirmativa”. Ainda segundo o autor, durante o debate os participantes da conferência acordaram em utilizar o conceito apresentado por Jack Greenberg, para o qual ação afirmativa pode ser entendida como “especial preferência por membros de um grupo definido por raça, cor, religião, linguagem ou sexo, com o propósito de fornecer acesso ao poder, prestígio e riqueza” (WILLIAMS, 1984, p. 7, tradução nossa).

Quando analisamos os estudos apresentados e debatidos no evento, observamos que os nove autores apresentaram de forma bastante abrangente as características, peculiaridades, bases jurídicas e filosóficas, assim como, o panorama histórico-político nos quais as políticas de ação afirmativa estavam sendo propostas e/ou adotadas em seus países. Isso nos dá uma boa compreensão da complexidade que essas políticas foram adquirindo nos diferentes territórios. Territórios nos quais, quase sempre, os processos de proposição e deliberação dessas medidas são perpassados por disputas e conflitos de interesses político-econômicos entre grupos historicamente antagônicos. De um lado estão os grupos marcados pelas desigualdades socioeconômicas acumuladas ao longo do tempo, em decorrência de um ou mais tipo de discriminação, e do outro lado estão os grupos marcados pelo acúmulo de privilégios reunidos por meio da descriminalização fundamentada na instrumentalização da raça, etnia, gênero, religião ou algum outro marcador social.

Nesse contexto de complexidades apresentadas nas pesquisas trazidas à Conferência, e apesar da definição conceitual concisa adotada pelos conferencistas, parte dos autores desses estudos apresentaram outras definições de “ação afirmativa”, como, por exemplo, Lim (1984, p.11, tradução nossa), representante da Malásia, que a define como “programas destinados a ajudar grupos minoritários que foram discriminados e deixados para trás no curso do desenvolvimento de uma sociedade”.

Somando-se à definição de Lim (1984), Taylor (1984, p. 253, tradução nossa), representante dos EUA, discute que a ação afirmativa pode ser entendida como “políticas governamentais que exigem ou incentivam o uso consciente de raça e sexo como um dispositivo de remediação na alocação de

empregos ou oportunidades educacionais”. O autor ainda acrescenta que a principal lógica articulada a essas medidas é que elas têm um objetivo de correção, ou seja, “são necessárias para proporcionar igualdade de oportunidades para as pessoas vítimas de discriminação competirem efetivamente pelos serviços educacionais e no mercado de trabalho” (TAYLOR, 1984, p. 269, tradução nossa).

No Brasil, os primeiros estudos que versam sobre políticas de ação afirmativa e que apresentam minimamente uma sistematização e delimitação conceitual começam a surgir a partir na segunda metade da década de 1990. Esses escritos possuem uma notável influência das formulações da militância política e da academia norte-americana, isso é possível de ser observado, por exemplo, nos estudos de Contins e Sant'ana (1996), Guimarães (1996), Lavinias (1996), Martins (1996), Oliven (1996), Rocha (1996), Silveira (1996), Strozenberg (1996), Telles (1996), Andrews (1997), Gilliam (1997), Oliveira (1997), Skidmore (1997), Moehlecke (2000) entre outros.

Dentre esses primeiros escritos – que evidenciam a ainda incipiente discussão acadêmica em torno das políticas de ação afirmativa e, ao mesmo tempo, demonstram a crescente preocupação sobre o tema por parte dos estudiosos brasileiros – surgem diversas contribuições conceituais como, por exemplo, as de Taylor (1982), trazida por Contins e Sant'ana (1996); de Jones (1993), trazida por Guimarães (1996); de Rocha (1996), elaboração original com inspiração norte-americana; de Andrews (1997), elaboração original apresentada no “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” realizado em Brasília, no ano de 1996; entre outras.

No entanto, foi em 2001 que Joaquim Benedito Barbosa Gomes, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal – que na época era membro do Ministério Público Federal do Rio de Janeiro – inseriu no cenário acadêmico brasileiro uma importante delimitação conceitual. Segundo Gomes (2001), as ações afirmativas são:

[...] políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não

somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001, p. 6).

De modo geral, tomando por base a delimitação conceitual de Gomes (2001), Gomes (2004) e Silva (2009), podemos ter uma compreensão ampla dessas políticas, no que diz respeito aos seus princípios jurídicos, políticos, representativos, pedagógicos e transformadores. Além disso, a partir dos estudos desses três pesquisadores, podemos extrair alguns elementos que constituem e caracterizam essas medidas, como:

- 1) o seu caráter de intervenção imediata na nossa sociedade que, mesmo adotando as políticas ditas universalistas, é marcada por brutais desigualdades socioeconômicas e políticas, principalmente entre brancos e não brancos;
- 2) a superação do seu objetivo mais imediato, isto é, o combate à discriminação e às desigualdades, proporcionando transformações mais profundas na sociedade, pois incide diretamente nas relações sociais e políticas produtoras de tais fenômenos perniciosos;
- 3) permitem que os sujeitos invisibilizados e marginalizados, por pertencerem a um determinado grupo, tenham suas individualidades respeitadas e tidas não mais como elementos que inferiorizam, mas que promovem e emancipam;
- 4) possuem um caráter educativo não só quando promovem a desconstrução de estereótipos criados sobre determinado grupo social, mas também quando possibilitam que os sujeitos integrantes desse grupo, e a sociedade de modo geral, desnaturalizem violências tidas como naturalmente dadas;
- 5) atualizam questões históricas tidas como superadas, mas que são instrumentalizadas na promoção de relações sociais, econômicas e políticas desiguais e hierarquizadas que contribuem para a manutenção dos interesses políticos e, principalmente, econômicos de grupos dominantes;

- 6) denunciam a fragilidade da democracia instaurada na nossa sociedade, transpassada por inúmeras desigualdades, e, de igual modo, desvelam e descredibilizam discursos universalistas e paternalistas que escamoteiam as reais causas de notáveis desigualdades existentes na nossa débil democracia;
- 7) reivindicam de forma incisiva uma mudança de postura por parte do Estado, das instituições e das organizações, de maneira que haja uma intervenção eficaz e positiva no combate às ideologias e práticas discriminatórias, possibilitando que grupos historicamente e continuamente descriminalizados tenham acesso a bens e espaços de poder e prestígio.

Nesse sentido, compreendemos como ação afirmativa as políticas de Estado, de governo, de instituições (públicas ou privadas) ou de organizações não governamentais (ONGs) que buscam mitigar ou extinguir desigualdades socioeconômicas e/ou políticas acumuladas por grupos historicamente ou atualmente discriminados (sutilmente e/ou explicitamente) com base em ideologias nocivas e na instrumentalização de marcadores sociais como raça, etnia, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, religião entre outros.

Essas políticas buscam consolidar o princípio constitucional da igualdade material, mas também se aprofundam em questões simbólicas, do mesmo modo, buscam por uma verdadeira democracia e por uma sociedade fundamentada em valores de justiça, podendo ser implementadas no campo da Educação, da política, da economia, da cultura, do trabalho, da moradia, do direito a cidade e outros setores em que há maior incidência de discriminações e, conseqüentemente, de discrepantes desigualdades socioeconômicas e/ou políticas.

As políticas de ação afirmativa, que possuem um caráter temporário e que devem passar por reavaliações periódicas, também têm um viés pedagógico, pois, além de poder incidir positivamente na reeducação das relações estabelecidas entre discriminadores e discriminados, possibilitam que esses últimos tenham suas culturas, seus conhecimentos e suas contribuições históricas respeitadas e valorizadas institucionalmente, contribuindo para a criação de um quadro representativo e referência (para os grupos discriminados) de personalidades políticas, intelectuais e artísticas nos espaços de poder e prestígio.

AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: ALGUNS PRECEDENTES HISTÓRICOS

Como já ressaltado anteriormente, as políticas de ação afirmativa só foram problematizadas e discutidas de forma mais ampla e polêmica pela mídia, pelo meio político, pela comunidade acadêmica e pela sociedade brasileira em geral, com o processo de implementação de sistemas de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras, que se iniciou no princípio dos anos 2000. No entanto, ainda que pontualmente e de forma bastante restrita, já havíamos tido algumas experiências de discussão ou adoção desse tipo de medida no Brasil, mais precisamente as do tipo reserva de vagas.

Sobre essa questão, Santos (2005) e Guimarães (2021) trazem um fato interessante que ocorrera ainda na década de 1960, durante o último Regime Militar (1964-1985), mais precisamente no dia 03 de novembro de 1968, em que foi lançada uma matéria pelo Jornal do Brasil – o mais importante da época – que denunciava a discriminação sofrida por negro/as nos postos oficiais de agenciamento de empregos e, por consequência, a dificuldade de contratação enfrentadas por esses indivíduos.

Dois dias depois, o Coronel Jarbas Passarinho, então ministro do Trabalho, respondeu a denúncia no mesmo jornal, afirmando que já havia exigido providências por parte do Departamento Nacional de Mão de Obra (DNMO) e que, mediante a dificuldade de aplicação da Lei 1390/1951 (Lei Afonso Arinos), havia solicitado a realização de estudos urgentes, a fim de combater a discriminação racial por meio do Ministério do Trabalho.

Ainda na matéria divulgada no dia 05 de novembro, foram apresentados alguns posicionamentos de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, para os quais uma das possíveis soluções para o problema denunciado seria a implementação de uma lei que obrigasse as empresas a manterem uma determinada porcentagem de “empregados de cor”, isso de acordo com ramo de atividades e percentual de demanda apresentada (JORNAL DO BRASIL, 1968 *apud* SANTOS, 2005; GUIMARÃES, 2021).

Em resumo desse episódio, mesmo o Min. Cel. Jarbas Passarinho negando que estivesse sendo discutida em seu ministério qualquer medida que visasse tornar obrigatório para as empresas um número mínimo de contratação de

peessoas negras, o Jornal do Brasil, no dia 10 de novembro daquele ano, publicou uma matéria afirmando a democracia racial brasileira e se opondo a qualquer legislação com intuito de reserva de vagas para negros/as. Seguindo a postura adotada pelo Jornal do Brasil, a escritora Raquel de Queiroz publicou no Diários Associados uma carta aberta ao ministro do trabalho se opondo veementemente à adoção desse tipo de medida e afirmando que “é preferível que continuem a haver discriminação encoberta e ilegal, mesmo em larga escala, do que vê-la reconhecida oficialmente pelo governo – já que qualquer regulamentação importaria num reconhecimento” (QUEIROZ, 1978 *apud* GUIMARÃES, 2021, p. 214-215).

Essas posturas e discursos fundamentados na ideia de “democracia racial”, apesar de serem mais antigos, são ideologias íntimas do contexto histórico-político que tais discussões vieram à tona, visto que, desde 1964, o país estava mergulhado em uma ditadura militar que vinha violando deliberadamente diversos direitos civis e humanos. Em outros termos, nesse período, “A preocupação básica, ao nível oficial, era a reiteração da tendência brasileira à tolerância das diferenças raciais” (SANTOS, 2005, p. 103). Nesse sentido, Guimarães (2021) ressalta que os argumentos apresentados pelo Jornal do Brasil e pela escritora Raquel de Queiroz têm um caráter de reprodução dessa ideologia acerca da questão racial no Brasil. Ideologia essa que não foi criada, mas foi intensamente propagada durante a Ditadura, isto é, de negação do problema e afirmação da ausência de conflitos raciais entre os brasileiros, apesar das inúmeras e incontestáveis evidências que constantemente surgiam na época.

Se tratando do episódio em si, o autor ressalta que ao que tudo indica não houve influência política de esquerda para que a reportagem fosse vinculada ao Jornal do Brasil, embora a matéria interessasse aos/as ativistas negro/as. Outra questão é que na época as cotas ainda não eram pauta de reivindicação do Movimento Negro do Brasil, pelo menos não no mercado de trabalho, visto que a demanda por ações afirmativas nesse campo ainda era muito recente até no ativismo negro internacional. Nesse contínuo, a hipótese mais aceitável para Guimarães (2021) é que a discussão sobre a possibilidade de adoção de cotas para negros/as no mercado de trabalho tenha sido levantada pelos próprios técnicos do DNMO para promover o departamento e que a relevância dada pela imprensa “indica que havia alguma expectativa de que tal proposta pudesse

encontrar respaldo em alguns grupos sociais e governamentais naquele contexto de reformas trabalhistas da década de 1960” (GUIMARÃES, 2021, p. 223). Já no entendimento de Santos (2005, p. 104), essa medida ensaiada pelos técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho “pode ser interpretada como uma adequação da política de ação afirmativa, em vigência nos EUA, que promovia acesso à educação e emprego às minorias étnicas, raciais ou sexuais”.

Independente das hipóteses interpretativas dos autores, como podemos observar, houve um perceptível desinteresse e resistência por parte do poder público, da imprensa e de importantes intelectuais, tanto em aprofundar a discussão como em adotar medidas efetivas que respondessem ao que fora exposto pelo Jornal do Brasil, sendo depositado na Lei Afonso Arinos e na Constituição Federal de 1967 a fé de que elas por si só serviriam como instrumentos que inibiriam e/ou puniriam a discriminação racial. Como evidenciado em Guimarães (2021), esse entendimento, que apostava nos dispositivos legais antidiscriminação como solução à “questão negra”, era (e de certa forma ainda hoje é) uma convicção comum entre liberais, o *establishment* jornalístico e intelectuais modernistas.

Ademais, algo curioso que fala muito sobre a dificuldade da sociedade brasileira e dos representantes políticos e intelectuais da época em admitirem a discriminação racial sofrida pela população negra – principalmente quando levamos em conta esse episódio polêmico em que se cogitou ligeiramente a possibilidade de adoção de cotas para negros no mercado de trabalho – é que quatro meses antes dessa discussão foi sancionada a Lei 5465/1968, regulamentada pelo Decreto 63.788/1968. De acordo com essa lei federal, alcunhada *Lei do Boi*, ficou determinado que:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968, p.1).

Como ressaltado por Magalhães (2015b), o projeto de lei (PL) que culminou na sanção desse dispositivo foi proposto pelo deputado Ultimo de

Carvalho (PSD/ARENA-MG), um fervoroso defensor dos interesses da classe dominante agrária nas discussões que iam desde a reforma agrária até a educação e produtividade. Ainda segundo o autor, para o citado deputado uma verdadeira reforma agrária não aconteceria pela transformação da estrutura latifundiária, mas sim pela qualificação do trabalhador rural, sendo necessário primeiro reformar o homem do campo para, assim, haver uma reforma agrária ideal.

Depois de proposto, o PL foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e para a Comissão de Educação e Cultura (CEC). A primeira comissão reconheceu o caráter constitucional do projeto, já a segunda solicitou parecer da Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), diretamente vinculada ao Ministério da Educação, que emitiu parecer favorável à legitimidade e constitucionalidade do PL do deputado Ultimo de Carvalho. Posteriormente, o projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados, seguindo para o Senado Federal, onde foi aprovado e, conseqüentemente, sancionado pelo Executivo em julho de 1968 (MAGALHÃES, 2015b).

Apesar do deputado Ultimo de Carvalho justificar a importância de uma lei que corrigisse o que ele entendia como desvios de finalidade das escolas agrícolas e dificuldades de ingresso dos jovens de origem campestre, depois de sancionada, a Lei 5465/1968 foi sofrendo diversos questionamentos ao longo dos anos, principalmente pelas fragilidades ou imprecisões interpretativas nos critérios normativos dos processos seletivos das instituições, o que resultou em diversas ações judiciais por parte de candidatos que se sentiram prejudicados pela aplicação ou pela não aplicação da *Lei do Boi*. Somando-se a essas questões, surgiu um movimento que questionava a constitucionalidade dessa lei e defendia sua revogação. Segundo Magalhães (2015a, p. 162), esse movimento que se opunha e pedia a revogação da Lei apresentava como principal argumento “o desvirtuamento da função social da lei, por favorecer filhos de latifundiários e empresários rurais frente a pequenos e médios produtores rurais”.

Como observado em Magalhães (2015a), além das demandas judiciais apresentadas por discentes que se sentiram prejudicados, a *Lei do Boi* foi alvo de diversos outros questionamentos jurídicos como, por exemplo, seu suposto caráter inconstitucional, argumento fundamentado no princípio da igualdade de direitos posto na Constituição Federal de 1969. Sobre essa questão, o

Advogado-Geral da União, Romeo de Almeida Ramos, por meio do parecer I-108 de 1971, se posicionou favorável à manutenção da lei, invocando o princípio da igualdade material em seu conteúdo político-ideológico, isto é, “aquele que permite orientar o que e quem são os iguais e os desiguais sem que isso afete a garantia da igualdade” (MAGALHÃES, 2015a, p. 155).

Depois de inúmeras ações judiciais e questionamentos do caráter elitista da Lei, a deputada Cristina Tavares (PMDB/PE) apresentou o PL 742/1983 que dispunha sobre a revogação desse dispositivo, apontando sua inconstitucionalidade e seu caráter determinista, já que pressupunha que filhos de agricultores deveriam ser agrônomos ou veterinário. Depois de passar pela aprovação da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara (CCJC) e da Comissão de Educação e Cultura (CEC), o projeto de lei foi votado e aprovado pela Câmara do Deputados, sendo transformado no PL 121/1985, e enviado para o Senado Federal, onde recebeu aceite tanto pela Comissão de Educação e Cultura do Senado como pela Comissão de Agricultura, resultando na sanção e promulgação da Lei 7.423/1985, que revogou a problemática *Lei do Boi* depois de 17 anos de vigência.

Gomes (2003) classificou essa lei como uma política de ação afirmativa “bem brasileira”, porém, considerando os desdobramentos dessa medida, que foi usada por muito tempo como instrumento de manutenção de privilégios daqueles que já os tinha, seguimos a posição de Almeida (2012) que considera essa lei não como uma ação afirmativa, mas sim como um tratamento preferencial e privilegiado a um grupo social abastardo que não sofria nenhum tipo de discriminação negativa, como uma política afirmativa prevê.

MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Depois da Lei 5465/1968, não houve outras políticas de reserva de vagas na Ditadura Militar de 1964. No entanto, é ainda nesse período de extrema fragilidade democrática que – mesmo sob risco de repressão, tortura e morte – diversos movimento de resistência afloraram ou se reorganizaram. Como ressaltado por Prestes (2021), a crise do capitalismo mundial no início dos anos 1970 gerou consequências desastrosas para grandes setores da população brasileira, o que acabou por reanimar a resistência e as lutas desses setores contra o Regime Militar, resultando na derrota eleitoral da ditadura nas eleições

parlamentares de 1974, apesar da manutenção das limitações ao exercício democrático do voto. Esse acontecimento marca o início do processo de redemocratização (1975 – 1985), que, ainda que por meio de eleições indiretas, culminou na devolução da direção do Estado brasileiro a um presidente civil, em 1985.

Um dos movimentos de resistência que se reorganizou com a abertura política iniciada em meados dos anos 1970, foi o Movimento Negro que, em julho de 1978, na cidade de São Paulo – SP, ainda sob risco de repressão, tortura e morte, realizou uma manifestação que tornou público o Movimento Negro Unificado (MNU) e denunciou os constantes casos de discriminação racial e violência policial contra a população negra (TRINDADE; MILÉO, 2022). Quando comparamos às outras duas fases do Movimento Negro, que são louvavelmente descritas em Domingues (2007), observamos que essa nova fase – fortemente inspirada pela conjuntura política de empolgação e eferescência que tomara conta do país sob processo de redemocratização – marca o início de novas posturas desse movimento, pois, além da significativa circulação de influências políticas e intelectuais vindas do continente africano e dos EUA, suas pautas foram marcadas por um forte embate contra o racismo, refletindo também na luta de classes, isto é, havia uma ideologia política que buscava uma mudança substancial na sociedade brasileira.

Após sua reorganização em 1978, o Movimento Negro foi o principal agente coletivo mobilizador da luta por ações afirmativas, exercendo um papel fulcral não só na inserção e ampliação da discussão sobre essa demanda apresentadas por alguns grupos étnico-raciais, em particular pela população negra, mas também no embate direto com o Estado para que esse discutisse e adotasse tais políticas no Brasil. Somando-se a isso, a intensa participação e ação desse movimento na Assembleia Constituinte, que originou a Constituição Cidadã, promulgada em 1988 (ano de comemoração do centenário da Abolição), resultou na garantia de importantes direitos constitucionais para a população negra, como o estabelecimento do racismo como crime inafiançável e a garantia de titularidade das terras quilombolas (PEREIRA, 2010). Nesse sentido, entende-se como válido que, a partir daqui, as discussões sobre processo histórico de adoção de políticas de ação afirmativa sejam feitas tendo como principal referência a atuação histórica e política do Movimento Negro.

Justificamos essa escolha, não por uma menor valorização das lutas históricas de outros grupos minorizados na sociedade brasileira, que mesmo tendo seus direitos a igualdade garantidos na Carta Magna, ainda sofrem com uma série de discriminações em importantes setores da sociedade brasileira como, por exemplo, as pessoas com deficiência (PCD), que, através de suas lutas, são atendidas por ação afirmativa desde 1991, com a implementação da Lei 8.213/1991. Outro caso é o das mulheres, que por meio de suas reivindicações garantiram importantes direitos, como a Lei 9.504/97, que dispôs sobre os percentuais mínimos de participação de mulheres nas eleições.

Nesse sentido, tomamos como referência a atuação política do Movimento Negro por entender que foram, principalmente, suas lutas que intensificaram, polemizaram e ampliaram o debate e os tipos de ações afirmativas adotadas no Brasil, resultando em medidas amplas e eficientes que democratizaram o acesso de grupos discriminados e, conseqüentemente, sub-representados em diversos setores da sociedade brasileira, em especial na Educação Superior.

Para melhor compreendermos a importância do Movimento Negro no contexto das reivindicações por ações afirmativas no Brasil, faz-se necessário termos ciência dos principais princípios políticos e estratégias de luta que direcionaram esse movimento. Nesse sentido, Domingues (2007) distingue três fases do Movimento Negro: a primeira vai de 1889 a 1937; a segunda vai de 1945 a 1964; e a terceira vai de 1978 a 2000 (Quadro 1).

Quadro 1 – Características das fases do Movimento Negro

MOVIMENTO NEGRO	PRIMEIRA FASE (1889-1937)	SEGUNDA FASE (1945 - 1964)	TERCEIRA FASE (1978-2000)
Discurso racial	Moderado	Moderado	Contudente
Estratégia cultural de "inclusão"	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista
Princípios ideológicos e posições políticas	Nacionalismo e defesa das forças políticas de "direita", nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de "centro" e de "direita", nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e panafricanista	Movimento da <i>negritude</i> e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Autoidentificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção "oficial" do termo "negro". E também "afro-

			brasileiro” e “afrodescendente”
Causa da marginalização	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política, nos marcos de uma sociedade socialista
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o mito da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
Relação com a cultura negra	Distanciamento de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra

Fonte: Domingues (2007) *apud* Trindade e Miléo (2022).

Como podemos observar no quadro acima, a nova fase do MN que se inicia em 1978, além da valorização da cultura e da ancestralidade africana e da busca por uma identidade étnica afro-brasileira, assume uma postura crítica em relação a diversas ideologias que contribuíram para a manutenção do lugar de poder da branquitude e, conseqüentemente, do lugar de subalternidade dos/as negro/as na sociedade brasileira. Duas das principais críticas adotadas – que foram cruciais para que o Estado admitisse os problemas raciais e adotasse políticas de ação afirmativa para a população negra brasileira – foram a denúncia sistemática e a produção de conhecimentos consistentes que fragilizavam o mito da democracia racial.

Como ressaltado por Pereira (2013), o pensamento de Gilberto Freyre – emblematizado nas suas obras “Casa Grande e Senzala” (1933) e “Sobrados e Mucambos” (1936) – é a principal base dessa ideologia que se fundamenta na

ideia da existência de uma harmonia racial no Brasil que foi “alicerçada numa escravidão, embora mais longa, mais ‘amena’ do que em outros lugares e numa larga mestiçagem, que seria decorrência e fator da inexistência de preconceitos [raciais]” (PEREIRA, 2013, p. 188). O mito da democracia racial, apesar de intensamente validado e utilizado durante a última ditadura militar, não surge nesse período, pois, de acordo com Fernandes (2021 [1964]), ele começa a ser gestado ainda no interior do regime escravocrata, porém só passa a ter uma utilidade prática depois da Abolição (1888).

Além disso, como ressaltado por Domingues (2007), essa ideologia começa a ser questionada pelo Movimento Negro desde o final do Século XIX, mesmo que de forma assistemática. Destarte, somando-se a esses questionamentos apresentados pelo MN, os estudos de conceituados intelectuais, realizados nas décadas de 1950 e 1960, foram de extrema importância para pôr em descrédito a ideia de uma sociedade brasileira sem conflitos e sem desigualdades raciais. No entanto, é relevante destacar que, mesmo desacreditado pelo MN e por importantes pesquisadores negros e brancos, o mito da democracia racial não deixou de orientar discursos racistas, reacionários e conservadores nem durante e nem depois da Ditadura Militar, cabendo principalmente ao Movimento Negro, que se reorganiza em 1978, a tarefa política de combatê-lo e desqualificá-lo tanto no meio político e acadêmico como na sociedade em geral.

Somando-se às sistemáticas investidas contra o mito da democracia racial e às constantes denúncias do caráter racista e desigual da sociedade brasileira, o Movimento Negro intensifica suas reivindicações ao Estado para que esse último adotasse políticas especificamente direcionadas à população negra com o intuito de combater as discriminações raciais, promover o acesso desse público aos espaços de poder e prestígio, assim como, possibilitar sua ascensão socioeconômica e política.

Um dos marcos desse processo foi o encontro de líderes do MN com o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), que ocorreu em 1995, durante a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”. Esse encontro, na concepção de Pereira (2010), emblematiza uma nova postura do Estado brasileiro em relação ao Movimento Negro. Por conseguinte, Deus (2008, p. 185) entende esse evento como um marco de “resistência proativa e propositiva” do MN e de “um momento de

cobrança veemente ao Estado brasileiro, a fim de que ele cumpra os compromissos assumidos internacionalmente de combater o racismo e eliminar a discriminação racial”.

Durante o encontro ocorrido no Palácio do Planalto, os líderes do Movimento Negro entregaram ao presidente o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, que, dentre outras demandas, reivindicou ao Governo a implementação de políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra que promovessem o acesso a cursos profissionalizantes, à Educação Superior e às áreas de tecnologia de ponta (PEREIRA, 2010). Em resposta às reivindicações apresentadas pelo Movimento Negro, no mesmo dia do ato público, o presidente FHC, que na época exercia seu primeiro ano de governo, instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), sob coordenação do acadêmico/ativista negro Hélio Santos (SANTOS, 2005; DEUS, 2008; PEREIRA, 2010).

No ano seguinte a marcha, em 1996, o Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), promoveu o seminário “Multiculturalismo e racismo: o papel das ações afirmativas em países democráticos”, onde pela primeira vez na História do Brasil um presidente assume publicamente e perante a comunidade internacional a existência da discriminação racial na sociedade brasileira (DEUS, 2008; PEREIRA, 2010; FERES JUNIOR, CAMPOS, 2016).

Outro evento emblemático na luta do Movimento Negro por políticas de ação afirmativa foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 na cidade de Durban, África do Sul. Esse evento é um importante marco não só pelo reconhecimento internacional do racismo institucional brasileiro, mas principalmente porque o Brasil se torna signatário do Plano de Ação elaborado durante a Conferência de Durban, comprometendo-se a elaborar e implementar medidas para superação desse racismo (GOMES, 2012). Além disso, esse acordo assinado pelo Estado brasileiro legitima juridicamente a luta protagonizada pelo MN que reclamava a adoção de políticas de ação afirmativa.

OS FRUTOS DA LUTA ANTIRRACISTA: AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA CRIADAS

O amadurecimento e intensificação da luta do Movimento Negro em prol da adoção de políticas de ação afirmativa e, por consequência, os diálogos iniciados no Governo FHC e intensificados nos governos seguintes, marcaram o início de um período de maior abertura política para o debate da questão racial no Brasil, particularmente, para o debate sobre as desigualdades e demandas específicas historicamente acumuladas pela população negra.

Apesar da maior abertura e da tomada de ações pontuais, como a criação de reserva de vagas por meio da Portaria 202/2001 e da Portaria 1156/2001, não houve por parte do Governo FHC amplas e substanciais políticas de combate ao racismo e às desigualdades raciais no Brasil. Aliás, é válido ressaltar que essas duas medidas legais foram tomadas de forma autônoma pelos dois chefes ministeriais que eram favoráveis a tal política, mas não foi uma iniciativa que partiu propriamente do então presidente FHC. As políticas de maior amplitude que caminharam nesse sentido foram tomadas por governos posteriores.

No Governo Lula, por exemplo, foram criadas: a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004; e a Lei 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Já o Governo Dilma foi marcado pela continuação da adoção das políticas afirmativas, sendo criadas, por exemplo: a Lei 12.711/2012, acunhada *Lei de Cotas*, que estabeleceu que todas as universidades federais e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia reservassem no mínimo 50% das vagas para cotas sociorraciais (BRASIL, 2012); e a Lei 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para “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” (BRASIL, 2014, p. 1).

Ainda no Governo Lula, em um movimento independente de medidas estatais, mas muito influenciado pelas ações políticas do Movimento Negro, foi intensificado o polêmico processo de criação de programas de cotas raciais e sociorraciais em importantes universidades públicas. O primeiro programa de cotas raciais na Educação Superior foi lançado em 2001, ainda durante o Governo FHC, na instância estadual do poder legislativo do Estado do Rio de Janeiro, com a Lei 3708/2001, que instituiu cota de até 40% para negros/as no

acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (RIO DE JANEIRO, 2001).

Depois do pioneirismo das duas universidades estaduais acima citadas, que ocorrera por força jurídica, diversas outras universidades, dando continuidade a um processo que já estava em curso, foram criando e adotando seus próprios sistemas de cotas, por meio dos seus conselhos superiores. A primeira universidade federal a adotar tal política foi a Universidade de Brasília (UnB), dando início a esse debate ainda em 1999 com o caso de racismo envolvendo Ari, o primeiro discente negro do Programa de Doutorado em Antropologia (DEUS, 2008). Depois de anos de debates e embates, a UnB estabeleceu em seu Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial – aprovado em 2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) e implementado em 2004 – uma reserva de 20% das vagas de cada curso a candidatos negros e algumas vagas para indígenas, em consonância com as demandas específicas apresentadas por esses povos (CARVALHO; SEGATO, 2003).

Esse movimento de criação de sistemas de cotas raciais e sociorraciais não foi só ampla e conturbadamente divulgado pela grande mídia, mas também foi cercado de polêmicas no meio político, intelectual e na sociedade de modo geral, resultando na divisão de opiniões entre grupos pró e contra cotas. Todavia, esse processo, que fora muito pressionado e impulsionado pelas constantes pressões políticas do Movimento Negro, culminou na criação de um importante dispositivo jurídico, a Lei 12.711/2012, sancionada pela então presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Nessa lei, alcunhada *Lei de cotas*, ficou estabelecido que as universidades federais e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para cotas sociorraciais, sendo feita a seleção de discentes cotistas pela soma de critérios raciais e socioeconômicos (BRASIL, 2012).

Em 2018, principalmente em decorrência dessa política de ação afirmativa, pela primeira vez na história das universidades públicas brasileiras, o número de discentes autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) superou o número de discentes autodeclarados/as brancos/as (FONAPRACE; ANDIFES, 2018). Isso evidencia a eficácia das ações afirmativas para mitigar as desigualdades raciais e sociais no campo educacional, que foram criadas e

fomentadas pelo racismo, pelo preconceito racial e, conseqüentemente, pela discriminação racial (TRINDADE, 2023).

Todavia, apesar da eficiência dessas políticas, elas vêm sofrendo constantes ataques desde suas primeiras implementações, especialmente no período que vai de 2016, ano em que Dilma Rousseff é arbitrariamente destituída da presidência da República, a 2022, ano que chega ao fim o conturbado Governo Bolsonaro. O Governo Bolsonaro, além de ter sido abertamente contrário a esse tipo de medida – e, por isso, não promoveu ações nesse sentido – significou um retrocesso nas pautas raciais, especialmente na promoção de políticas de ação afirmativa.

De acordo com uma pesquisa do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2020), as políticas públicas específicas para comunidades quilombolas ou de igualdade racial no Plano Plurianual (PPA), 2020–2023, deixaram de existir e o 'Programa 2034: Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo' não recebeu nenhum investimento em 2020. Essas e outras posições e práticas políticas, tomadas em tempos de crise democrática, evidenciam que a promoção ou o refluxo das políticas de promoção da igualdade racial, como as políticas de ação afirmativa, estão intimamente ligadas ao contexto político do país, principalmente ao tipo de governo que se estabelece na esfera federal.

Nesse contexto, como salientado por Gomes e Ximenes (2023), vivemos, nesses pós eleições presidenciais de 2022, um momento singular que nos traz bastante ânimo com a retomada de um governo democrático, fruto de ampla aliança política. Além disso, esse contexto político esperançoso:

[...] significa também a salvaguarda de um amplo leque de experiências, práticas e propostas de combate ao racismo, via diferentes políticas de ações afirmativas que têm nas cotas sociais e étnico-raciais de ingresso à educação superior seu resultado mais evidente. Não à toa foram essas cotas as políticas mais questionadas e postas em risco no último ano. Isso porque as ações afirmativas na educação brasileira, a despeito de um período de crise política, atravessado pela pandemia da Covid-19 e de ascensão da extrema direita ao poder, de desmonte das políticas sociais e de direitos, fatos vividos pela sociedade brasileira no período de 2016 até as eleições presidenciais de 2022, permaneceram dando frutos, os quais dizem respeito a uma inserção maior de negros, indígenas, estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e de baixa renda nas Instituições de Ensino Superior, com destaque para as públicas (GOMES; XIMENES, 2023, p. 1).

Em suma, precisamos considerar o potencial das ações afirmativas enquanto questionadora e desestabilizadora de reações e estruturas de poder notoriamente racistas e desiguais. E é partindo desse entendimento que nos somamos a Gomes e Ximenes (2023, p. 2), quando elas dizem que, nesse período de retomada democrática, “espera-se que reconstruamos uma democracia aberta ao diverso e que reconheça o direito às identidades”, não pela pretensão do estabelecimento de uma hegemonia de pautas identitárias (argumento utilizado para desqualificar a luta antirracista), mas pela busca pelo direito de existir com dignidade e pelo direito de não ser violentado pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento do racismo e da discriminação racial por parte do Estado, assim como, a própria adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra, revela a extensão da organização e influência que o Movimento Negro acumulou no meio político, na sociedade e na intelectualidade brasileira.

Observamos que, ainda na década de 1960, houve algumas experiências de discussão ou adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, mais precisamente as do tipo reserva de vagas. Tivemos o polêmico episódio no qual alguns técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, cogitaram a implementação de uma lei que obrigasse as empresas a manterem uma determinada porcentagem de “empregados de cor”, isso de acordo com ramo de atividades e percentual de demanda apresentada. Contudo, essa cogitação dos técnicos levantou uma significativa polêmica na época, envolvendo intelectuais, a imprensa e o Cel. Jarbas Passarinho, que estava à frente do Ministério do Trabalho na época.

Vimo ainda que, a despeito desse caso, algo curioso que falou muito sobre a dificuldade da sociedade brasileira e dos representantes políticos e intelectuais da época em admitirem a discriminação racial sofrida pela população negra – principalmente quando levamos em conta esse episódio polêmico em que se cogitou ligeiramente a possibilidade de adoção de cotas para negros no mercado de trabalho – é que quatro meses antes dessa discussão foi sancionada a Lei 5465/1968 (Lei do boi), regulamentada pelo Decreto 63.788/1968, que estabeleceu reserva de vagas para filhos de agricultores.

Considerando esses episódios e a polêmica mais recente em torno da criação de políticas de ação afirmativa, podemos observar que, no Brasil, a adoção e manutenção de PAA direcionadas a negros e negras ainda são permeadas por muitos conflitos de interesses entre grupos dominantes e grupos minorizados, mesmo depois do polêmico processo de discussão iniciado ainda na década de 1990 e intensificado no início dos anos 2000.

Isso demonstra que essas medidas, para além do importante papel na denúncia do racismo brasileiro, questiona e desestabiliza privilégios historicamente dados e promovidos pela e para a branquitude. Contudo, duas décadas depois do início do processo de adoção de políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra, observamos que a promoção ou o refluxo dessas medidas estão intimamente ligadas ao contexto político do país, principalmente ao tipo de governo que se estabelece na esfera federal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvia Maria Leite. Acesso à Educação Superior no Brasil: direito ou privilégio? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 10, n. 38, p. 169–185, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639697>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ANDREWS, George Reid. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 1997.

ARAUJO NETO, Fernando Peixoto de. *Estudo do combate à discriminação racial como modo de afirmação dos Direitos Fundamentais no âmbito laboral*. 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. *Lei Federal 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 2012. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. *Lei Federal 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 3, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12990-9-junho-2014-778911-publicacaooriginal-144368-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. *Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968*. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, p. 5537, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. *Plano de Metas Para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 2003.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16670/15239>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEUS, Zélia Amador de. *Os herdeiros de ananse: Movimento Negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DOMINGUES, P. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100 – 122, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social?. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*. v. n. 99, p. 257-293, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/n6fJJnt3Yb945Fr8qTxq6ks/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021 [1964].

FONAPRACE; ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES*. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

GILLIAM, Ângela. O ataque contra a ação afirmativa nos Estados Unidos: um ensaio para o Brasil. In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo, 1997.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social – as experiências dos EUA*. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, Florianópolis, v. 33, n. 120, p. 727 – 744, 2012.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *Programa Ações Afirmativas na UFMG – Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana*. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 8., 2004, Coimbra. Anais [...]

Coimbra: CES, 2004. Disponível em:

<<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/NilmaGomes.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e258226, 2021.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 set. 2023.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Modernidade negras: a formação racial brasileira (1930-1970)*. São Paulo: Editora 34, 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 18, p. 235-261, 1996. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20909>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

INESC – INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Um país sufocado: balanço do Orçamento Geral da União 2020*. Brasília: INESC, 2020. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/umpaissufocado/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVINAS, Lena. Aumentando a competitividade das Mulheres no mercado de trabalho. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16666/15235>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

LIM, Mah Hui. Malay Special Rights: "Affirmative Action" in Malaysia. In: INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON AFFIRMATIVE ACTION: A BELLAGIO CONFERENCE. 1982, Bellagio. *Anais [...]* EUA: The Rockefeller Foundation, 1984. Disponível em; <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249297.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. *A "Lei do boi" como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985)*. 2015.

Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015a.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. Reforma agrária se faz com os homens, não com a terra: a "Lei do boi" e a qualificação da força de trabalho. *Veredas da História*, São Paulo, v.8, n.1, p. 102-120, 2015b. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/48276/26236>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

MARTINS, Sérgio da Silva. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16669/15237/51362>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. *Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Ação afirmativa e equidade. In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 1997.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Para além do racismo e do antirracismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira*. Itajaí: Casa Aberta editora, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PRESTES, Anita Leocadia. Brasil: a transição da ditadura militar para uma democracia tutelada pelos militares. Causas, consequências e ensinamentos. *Revista Novos Rumos*, v. 58, n. 1, p. 79-88, 2021. Disponível em: <<https://revista-teste.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/download/12089/7353>>. Acesso em: 23. mai. 2023.

RIO DE JANEIRO. *Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001*. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. ALERJ: seção 1, Rio de Janeiro, n.p., 2001. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument&ExpandView&ExpandSection=-5>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 33, n.131, p. 283-295, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176462/000512670.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina. (Org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Paulo: EDUFSCAR, 2009.

SILVEIRA, Elusa Cristina Costa. *Movimento Negro e Direito: em busca do exercício pleno da cidadania*. 1996. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SKIDMORE, Thomas. Ação afirmativa no Brasil: reflexões de um brasileiro. In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo, 1997.

SOWELL, Thomas. *Ação afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

STROZENBERG, Iana. A relevância de uma pergunta inaugural. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16671/15240>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

TAYLOR, William. Affirmative Action in the United States. In: INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON AFFIRMATIVE ACTION: A BELLAGIO CONFERENCE. 1982, Bellagio. *Anais [...]* EUA: The Rockefeller Foundation, 1984. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249297.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

TAYLOR, William. Affirmative Action in the United States. In: INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON AFFIRMATIVE ACTION: A BELLAGIO CONFERENCE. 1982, Bellagio. *Anais [...]* EUA: The Rockefeller Foundation, 1984. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249297.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

TELLES, Edward. Início no Brasil e fim nos EUA?. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16668/16182>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

TOMEI, Manuela. *Ação afirmativa para a igualdade racial: características, impactos e desafios*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2005. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/acao_afirmativa_igualdade_racial_227.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

TRINDADE, Josiney da Silva. *Entre a "harmonia", o racismo velado e o silêncio: as relações raciais entre negros/as e brancos/as no Curso de Medicina da Universidade Federal do Pará*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2023.

TRINDADE, Josiney da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Movimento Negro no Brasil pós década de 1970: ação política e educação antirracista. *Inter-Ação*, Goiânia, v.47, n.1, p. 13-29, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i1.67820>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e o combate ao racismo na América Latina*. Brasília: Ministério da Educação, SECADI, 2007.

WILLIAMS, Bruce. (Org.). *International Perspectives on Affirmative Action: a Bellagio Conference*. EUA: The Rockefeller Foundation, 1984. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249297.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANEC(S)ER NA UNIVERSIDADE: ANÁLISE DO DISCURSO DO SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 1.434, DE 2011

Ícaro Jorge da Silva Santana

Renisia Cristina Garcia Filice

Resumo

No artigo consta uma reflexão acerca do substitutivo ao projeto de lei nº 1.434, de 2011. O substitutivo foi relatado pela Deputada Federal Alice Portugal (PC do B – BA) na Câmara dos Deputados e visou analisar a instituição do Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior - FUNAES. No artigo, a partir da análise do discurso, foi proposto um estudo sobre as condições de permanência estudantil, a partir da compreensão interseccional de garantia da permanência estudantil nas instituições federais de ensino. Como conclusão, o artigo revela que o discurso constituído no substitutivo tem como foco a ideia de uma intercondicionalidade da permanência estudantil. Foi possível evidenciar que a interseccionalidade é uma potente ferramenta analítica na compreensão da implementação políticas públicas.

Palavras-chave: Permanência Estudantil; Políticas públicas; Interseccionalidade.

PUBLIC POLICIES FOR PERMANENCE AT UNIVERSITY: DISCOURSE ANALYSIS OF THE REPLACEMENT TO BILL Nº 1,434, OF 2011

Abstract

The article contains a reflection on the replacement for bill no. 1,434, of 2011. The replacement was reported by Federal Deputy Alice Portugal (PC do B – BA) where? and aimed to analyze the institution of the National Higher Education Student Assistance Fund - FUNAES. In the article, based on discourse analysis, a study on the conditions of student permanence was proposed, the analysis was presented based on the intersectional understanding of guaranteeing student permanence in federal educational institutions. In conclusion, the article reveals that the discourse constituted in the substitutive focuses on the idea of an interconditionality of student permanence which? It was possible to demonstrate that intersectionality is a powerful analytical tool in the production of public policies.

Keywords: Student Permanence; Public policy; Intersectionality..

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL REEMPLAZO DEL LEY Nº 1.434,

Resumen

El artículo contiene una reflexión sobre la sustitución del proyecto de ley nº 1.434, de 2011. La sustitución fue informada por la diputada federal Alice Portugal (PC do B – BA) en la Cámara de Diputados y tuvo como objetivo analizar la institución del Fondo Nacional de Asistencia al Estudiante. Educación Superior - FUNAES. En el artículo, a partir del análisis del discurso, se propuso un estudio sobre las condiciones de permanencia de los estudiantes, a partir de la comprensión interseccional de garantizar la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas federales. En conclusión, el artículo revela que el discurso constituido en lo sustitutivo se centra en la idea de una intercondicionalidad de la permanencia estudiantil ¿cuál? Se logró demostrar que la interseccionalidad es una poderosa herramienta analítica para comprender la implementación de políticas públicas.

Palabras clave: Permanencia Estudiantil; Políticas públicas; Interseccionalidad..

INTRODUÇÃO

Na noite do dia 31 de outubro de 2023, a Câmara dos Deputados aprovou o substitutivo do Projeto de lei 1.434, de 2011, relatado pela Deputada Federal Alice Portugal (PC do B). No momento, como pesquisador/ra da área de políticas públicas e ações afirmativas, acompanhamos com atenção cada voto proferido, assim como a produção do substitutivo que após a aprovação foi encaminhado ao Senado Federal.

Inicialmente, convém apresentarmos que o tema da permanência estudiantil é bastante estudado no campo das políticas públicas afirmativas, consistindo em um problema complexo que deve ser analisado de forma qualitativa e quantitativa. Neste artigo, propomos a partir do que Filice & Carnaúba (2019) chamará de metodologias interativas, apresentar uma análise do discurso do substitutivo.

A análise do discurso é uma ferramenta metodológica, que, alinhada ao que Filice & Carnaúba (2019) propõem, permite mobilizar a contribuição do marxismo, via materialismo histórico dialético (MHD), posto considerarem as condições existenciais de estudantes negras grávidas que evadem das escolas de Ensino Médio na Cidade Estrutural, um território vulnerável, próximo à capital, Brasília. Ao engravidarem as jovens se veem envolvidas em redes protetivas que pouco ou nada tem a ver com as instâncias do Estado, que as deviam acolher, seja no âmbito das políticas educacionais ou políticas de Saúde. Com isso, Filice &

Carnaúba(2019), mobilizam reflexões importantíssimas que levam em consideração perspectivas interseccionais de análise, e que acionam conexões sobre raça, gênero, classe, geração e território, pautadas na contribuição de feministas negras brasileiras e norte americanas (Akotirene,2019; Collins,2021; Filice & Carnaúba, 2019). Ao mergulharem no universo que cerca estas estudantes, buscam, por meio da técnica da História de Vida, e baseadas no aporte de metodologias antirracistas canadenses compreender em que medida memória, sujeito e ideologia compõem e podem ser vistas como parte da formação discursiva (Orlandi, 2013; Pêchoux, 1990), que se apresentaram na pesquisa.

Por Eni Orlandi (2013) compreender o discurso como uma materialidade que se constitui na história com uma formação produzida através de aspectos ideológicos fruto da sujeito ação humana, ela, embora não tenha sido acionado por Filice & Carnaúba (2019), seja evocado para o estudo do substitutivo do Projeto de lei 1.434, de 2011, nosso objeto de análise nesse artigo .

Com base na perspectiva de se pensar a política pública por meio de seus instrumentos, nosso olhar sobre o substitutivo do Projeto de lei 1.434, de 2011, é visto imerso em relações de poder e disputas, próprio do campo das políticas públicas.

Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador (Lascoumes; Legale, 2012, p.21)

Para o mergulho que pretendemos empreender nos jogos de poder que envolveu a aprovação do referido substitutivo, faremos uso da Análise do Discurso (AD). Como aponta Orlandi (2013), a AD ao invés de estudar a língua, se propõe ao estudo do discurso, o compreendendo como um texto num contexto em movimento, que se relaciona com a história, a ideologia e com seus sujeitos envolvidos. Diante disso, a AD compreende o discurso no seu lugar sócio-histórico, sendo, portanto, uma ferramenta analítica para a compreensão dos instrumentos, que, se não formatam ações públicas, tem o potencial para fazê-lo. Afinal, entre o texto e o contexto, o MHD já nos diz, é preciso analisar as condições materiais de sobrevivência, o movimento dialético entre estrutura e superestrutura (Filice, 2011), para perceber as contradições entre essência e aparência, universo em que não vamos, nesse artigo, mergulhar. Retomamos, como aponta Lascoumes & Le

Gales (2012), baseados na contribuição da Sociologia Política para pensar a ação pública. O intuito é propor uma desnaturalização de uma pseudo objetividade dos instrumentos (nesse artigo, o projeto de lei) o entendendo como político e histórico. Diante disso, compreender os atores, as representações, as instituições, os processos e resultados é um passo para entendimento do que consiste o instrumento, e quais suas conexões com uma política pública de ação afirmativa.

Acerca das políticas públicas, Rosa et al (2021, p. 17) apresentará políticas públicas como “um conjunto de decisões e ações que envolvem uma diversidade de atores”, sendo necessário compreender o processo, finalidade, substância, dinâmica e consequência. Esta compreensão das políticas públicas como uma dinâmica que se dá na e pela sociedade, com pessoas concretas, do ponto de vista da raça, do gênero, da classe, da idade, do território de origem, e outros marcadores – enfim, do contexto histórico, podemos dizer, nos auxilia a leitura prática da ação pública.

Nesta perspectiva, observamos que a interseccionalidade (Collins & Bilge, 2021) colabora com a compreensão da ação pública na prática, ao se colocar como um dispositivo heurístico (Pereira, 2021) que permite analisar a relacionalidade de gênero, raça, classe, e outras assimetrias, ou seja, na composição da ação pública.

Assim, neste artigo, visamos a partir da análise do discurso do substitutivo do projeto de Lei nº 1.434, de 2011, compreender o desenho da ação pública que constitui a proposição das políticas de permanência estudantil nele contido, a partir do diagnóstico relacional entre raça, gênero e classe no campo da educação, que fundamentaram os argumentos, com vistas à construção de um estudo acerca da interseccionalidade nas políticas públicas de permanência estudantil propostas.

A partir da interseccionalidade é possível enxergar os sujeitos que se encontram subsumidos/as nas políticas de permanência estudantil, não propondo uma leitura estanque da realidade apenas pelo viés da gestão das Políticas Públicas (PPs), mas também atento/a aos mandatários/as e beneficiários/as destas políticas. É por conta disso que, ao pensar a permanência estudantil, utilizamos a escrita do verbo permanec(S)er, construindo uma relação com o verbo Ser, no sentido de constituição de uma existência que se dá na prática, em contraponto ao que Fanon (1961) aponta como zona de não-ser.

Assim, no primeiro tópico deste artigo, propomos uma gira sobre políticas públicas de permanência estudantil nas universidades, apresentando um panorama dos processos históricos e sociais que constituíram a permanência

estudantil como um problema complexo (Brugè, 2010) que carece de intervenção governamental, para tanto, desencadearam-se ações públicas afirmativas. Nesse tópico, acionaremos os conceitos de permanência material e simbólica elaborado na tese de Santos (2009).

No segundo tópico, a partir do que Lagazzi (2009) apresentará como corpos, que são os materiais coletados para análise; e exporemos o recorte dos “corpos” do projeto em análise, afim de encontrar as materialidades significantes que inscrevem o conteúdo do instrumento (Haroche, 1992). A partir disso, buscaremos compreender o que Pechêux (1990; 1996) intitula como movimento do discurso, analisando as ausências, signos e sentidos do discurso do corpus coletado.

No último tópico, o terceiro, realizaremos a análise do discurso a partir da conexão memória, sujeito e ideologia, visando propor um desenho do histórico da política pública de permanência estudantil, a partir do que foi colhido no projeto do substitutivo, em análise. Com foco nessa perspectiva, caminharemos para o que chamamos de “nascido do projeto” que consiste em pensá-lo como parte da instrumentação de uma ação pública (Lascoumes & Le Gales, 2012, p.21).

UMA GIRA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PERMANEC(S)ER NA UNIVERSIDADE

Durante o debate na Câmara de Deputados em torno da aprovação do projeto em análise, a Deputada Federal Dandara Tonazin (PT – MG), uma das poucas deputadas que acessou à universidade através das cotas étnico-raciais, apresentou seu discurso que “...é a favor do quadripré universitário (ensino, pesquisa, extensão e permanência) porque só o ensino, pesquisa e extensão não consegue garantir de fato condições para avançar na ciência...” e continuou apresentando que “precisamos que todo cotista seja bolsista... e que estamos votando hoje que para além de entrar, o estudante irá permanecer... com o PNAES se tornando uma lei nacional de assistência estudantil”. (Câmara de Deputados, 2023)

O discurso da Deputada Federal citada se alinha em parte com o que compreendemos como permanência estudantil. Permanência, segundo Santos (2009), pode ser observado como um estado no tempo ou como um estado de Ser. O viés cognitivo da permanência se encontra diretamente ligado ao aporte filosófico de existir, enquanto dura o tempo.

Já a permanência estudantil é um desejo, uma vontade, um anseio,

acionando bell hooks (2019) para a garantia que o estudante consiga acessar, se afiliar e consiga ter o sucesso da formação no período prescrito (Santos, 2009; Coulon, 2008). A afiliação, como aponta Coulon (2008), é o processo de todo estudante em torno da sua condição de produção do conhecimento dentro da universidade. É a partir da afiliação que os estudantes aprendem os códigos, as regras e os métodos de existência na universidade.

Entretanto, no contexto de uma sociedade desigual, como aponta Theodoro (2022), formada pelo racismo e branquitude como o Brasil, fazer a leitura da afiliação como um caminho natural é, de certa forma, não enxergar as relações desiguais que inscrevem os estudantes no processo de formação.

Por conta disso, os movimentos sociais, principalmente, o movimento negro brasileiro, iniciou um processo de lutas com vistas a garantir políticas públicas de acesso e permanência a estudantes pobres e negros nas universidades (Gomes, 2006). Nessa toada, as ações afirmativas foram inseridas na arena pública que desaguou na constituição de uma agenda de lutas em prol de ações que enxergassem as desigualdades materiais e simbólicas constituídas na história do Brasil, não obstante invisibilizadas.

A Lei 12711 de 2012 foi o maior exemplo de instrumento apresentado na agenda de lutas por políticas públicas de acesso e permanência no Brasil. A chamada "lei de cotas" visava garantir o ingresso de estudantes pobres, negros e pessoas com deficiência na no ensino superior e se tornou parte da agenda pública, tensionando em diversos espaços as posições dos atores sociais em relação à sua necessidade. Onze anos após a sua aprovação, uma nova lei foi aprovada na Câmara de Deputados e no Senado, a Lei 14.723/23, sancionada pelo presidente da República, em 13 de novembro de 2023, momento de escrita desse artigo.

Atrelado a garantia desse acesso, os anseios (bell hooks, 2019) dos estudantes que ingressaram através da política pública de cotas se constituiu através da agenda pela permanência estudantil. O movimento estudantil a partir dos seus repertórios (Alonso, 2012) colocou a permanência estudantil como agenda prioritária na articulação política para a democratização do ensino superior, bem na esteira dos que vieram antes preparando caminho, o Movimento Negro Unificado (Filice; Santos, 2010).

Em 2023, durante o Congresso da União Nacional dos Estudantes (Une), praticamente todos os agrupamentos que fizeram parte do Congresso colocaram a

permanência estudantil como central na elaboração das suas teses. Numa análise geral das teses apresentadas, temas como bolsa estudantil, creches nas universidades, assistência psicológica e auxílio alimentação foram comuns no Congresso.

Em claro alinhamento com dados do INEP, a permanência estudantil é um problema no Brasil que tem marcado como taxa de desistência acumulada, a porcentagem de 59% no período 2012-2021 (Brasil, 2022), em contraponto a uma taxa de conclusão acumulada de 41%, pelo mesmo período. Estando essa taxa de desistência acumulada aumentando progressivamente de 2013 a 2022, o que demonstra que a problemática da permanência no ensino superior só tem ampliado.

Políticas públicas para permanência estudantil

Conforme observado acima, a permanência estudantil como um problema complexo (Brugué, 2010) requer políticas públicas para sua resolução.

A questão é: como ocorrem estas políticas? Diante dessa indagação, buscamos construir uma análise geral sobre as políticas públicas voltadas para a permanência estudantil no Brasil e observamos, em resumo, que há, dentro da complexidade do fato, dois recortes, em destaque, para análise. O primeiro ponto é o chamado Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES que até então se constitui pelo instrumento elaborado no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O segundo ponto são as especificidades existentes de cada universidade, que constituem programas de permanência singulares, a partir da chamada autonomia universitária.

Em relação ao primeiro recorte, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, como já apresentado foi constituído por um Decreto presidencial. Um Decreto, por mais que alguns entendam como uma usurpação da competência do Poder Legislativo, trata-se de um instrumento técnico jurídico que permite que outros atores sociais consigam ter suas respostas de forma mais célere (Carey & Shugart, 1998). Em contrapartida, a segurança e os efeitos são, sobretudo, restritos a governabilidade, sendo mais inseguro politicamente que uma Lei.

O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 apresenta o PNAES como um programa a ser executado pelo Ministério da Educação com fins na ampliação das

condições de permanência de jovens no ensino superior. No texto, elenca-se uma série de objetivos como:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

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

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

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.(Brasil, 2010)

Estes objetivos, conforme a norma, devem agir de forma articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão, apresentando ações em diversas áreas como:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.(Brasil, 2010).

Sobre sua gestão, cada instituição federal a partir da sua autonomia executariam o Programa, dentro das suas limitações técnicas, orçamentárias, visando garantir sempre a equidade. Sendo os recursos do PNAES repassados para as instituições federais que deverão investir na assistência, priorizando o atendimento à estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Ao passar a execução para as instituições federais de ensino, o Decreto protegeu a autonomia universitária. Conforme aponta Stuchi et al. (2020), a universidade é dotada de autonomia didático-científica, autonomia administrativa e autonomia de gestão financeira e patrimonial, sendo parte da própria instituição. Quando essa autonomia é atacada, o corpo político da universidade sente-se atacado.

É compreendendo essa margem ampla de autonomia, que construímos um breve comparativo da política em duas universidades federais no sentido de tentar exemplificar o contexto de políticas públicas de permanência de forma dissipada pelos interesses específicos de cada universidade.

A primeira é a Universidade de Brasília (UnB), localizada no Centro – Oeste, a federal pioneira da política de cotas e possui um grande aparato constituído em torno da assistência estudantil e permanência. Em sua estrutura, no Decanato de Assuntos Comunitários(DAC) contém a Diretoria de Desenvolvimento Social(DDS), responsável por elaborar uma série de ações públicas voltadas à

permanência estudantil. A UnB conta com diversos auxílios, garantia à moradia, assistência à saúde, entre outros benefícios, como o Restaurante Universitário e os ônibus intracampus que transitam pelos quatro Campis da UnB (Campus Darcy Ribeiro, o maior e central; Campus UnB Ceilândia, Campus UnB Planaltina, e CampusUnB Gama).

Outro exemplo observado, é a Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizada na região Nordeste. Esta universidade também foi uma das pioneiras a implementar a política de cotas (Almeida Filho et al, 2005) e possui na sua gestão a Pro Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) que garante a execução da política a partir de uma série de auxílios, residência, com destaque para o chamado “Buzufba” - o serviço de transporte gratuito para estudantes dentro dos campus da Universidade e Restaurante Universitário.

Conforme observado, nos dois casos citados, cada universidade possui suas especificidades baseadas nas necessidades dos seus estudantes, gerando na execução da política uma diferença dos critérios e instrumentos, fruto da diferença dos seus atores, das suas lutas e contextos históricos, e da garantia da autonomia universitária. Entretanto, nota-se um consenso que se encontra no interesse do Decreto e na atuação de ambas as universidades: garantir as condições de permanência do estudante. Mas a grande questão é: Que condições são essas?

CONDIÇÕES PARA PERMANÊNCIA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS INTERCONDICIONALIDADES

Santos (2009) ao estudar permanência estudantil na UFBA, elencou duas condições essenciais para a permanência: a condição material e a condição simbólica. No texto, a autora não aprofundou nas relações entre essas condições, discussão que pretendemos abrir no tópico “intercondicionalidades e a complexidade da política da permanência”.

Condição material

Compreendendo a condição material da permanência (Santos, 2009) como toda e qualquer condição que permita a possibilidade de garantia estrutural do estudante permanecer na universidade, tratar-se-á aqui, dos aspectos mais observados no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 ao tratar de auxílio

financeiro, auxílio alimentação, moradia, transporte, atenção à saúde, inclusão digital.

Cada uma dessas garantias expressas no Decreto, tratam de condições materiais da permanência do estudante porque sem elas, a permanência física do estudante não é possível nesse espaço. Acionando a interseccionalidade (Collins & Bilge, 2021), compreendemos que apenas as condições materiais voltadas para a igualdade de classe, sem atenção à equidade de tratamento e reconhecimento das diferenças em termos de raça, gênero, geração, território e outras assimetrias, não promove justiça social, muito menos garante a permanência dos/das estudantes na universidade. Necessita-se de outras considerações atinentes não só às condições materiais de sobrevivência marxista, atinentes à vida prática do estudante no local da Universidade; mas também as condições simbólicas e cognitivas, intrinsecamente associadas a questões como gênero, raça e classe: se jovem negra, em situação de vulnerabilidade e mãe, se jovem negro, em situação de vulnerabilidade e reside muito distante, se jovem negro e arrimo de família. Ou seja: essas presenças (a)diversas nas Universidades, impuseram outras dinâmicas, e exigem outras ações públicas, tornando-as antirracistas e antissexistas, e mais, comprometidas com a luta contra as desigualdades. A autonomia universitária passou a ser pautada por esses Seres. Passou? Como? Essas são questões que imputam olhares singulares para cada instituição.

O simbólico anda de mãos dadas com as tais condições básicas de sobrevivência, tão ovacionada nos espaços universitários, embora isso não seja consenso. Por exemplo, a arquitetura de uma universidade, que não garanta ampla luminosidade, a ocupação plena do espaço, não garante a permanência de mulheres devido medo da insegurança fruto de uma cultura de violência à mulher. Igualmente, ao tratarmos de pessoas Transsexuais, Transgêneros e Travestis, a arquitetura de uma universidade que garanta direitos básicos, como ir ao banheiro sem sofrer transfobia, é uma condição material da permanência, com qualidade e equidade, destes estudantes nas universidades.

Outro exemplo, é quando tratamos de pessoas com deficiência. Rodrigues et al (2019) compreende que inclusão é abarcar todos os cenários possíveis para a garantia da existência de todas as pessoas nas suas diferenças. Ao tratar de pessoas com deficiência, diversas serão as condições materiais necessárias à garantia das suas permanência, pelo fato do acúmulo de anos de invisibilização, como aponta Zardo (2021). Ou seja, torna-se necessário visibilizar o SER, suas

dores para constituir materialmente condições para sua permanência.

Em resumo, as condições materiais da permanência são aquelas que permitem garantias básicas de existência no espaço da universidade, com qualidade, equidade e possibilidades de materializar o que, teoricamente, chamamos de justiça social, leia-se, um processo de formação com sucesso.

Condição Simbólica

Visto o outro lado da mesma questão, as condições simbólicas da permanência são diretamente relacionadas a compreensão cultural da permanência. Santos (2009) ao tratar sobre esta condição, partirá da ideia de afiliação construída por Alain Coulon (2008) que perpassa por uma análise da ritualização do estudante na universidade.

Coulon (2008) apresentará que a virada de um estudante de ensino médio para um estudante universitário perpassará por ritos desconfortáveis que, de certa forma, implica na permanência ou na desistência do estudante. O autor tratará especificadamente do ensino superior francês, mas conduz o conceito de afiliação de modo que podemos compreender o seu sentido e nos ajuda a pensar o Brasil.

Esta transição do ensino médio ao ensino superior para Coulon (2008) é revestida de uma série de rupturas que atuam nas próprias condições de permanência do estudante, constituindo uma série de ritos que vão desde a passagem à afiliação. Afiliação para Coulon (2008) é quando o estudante aprende o ofício do estudante, assimilando os códigos, culturas, modo de ser e fazer na universidade.

Neste aspecto, fazemos um recorte interpretativo para compreender como os códigos e elementos culturais foram constituídos nas instituições universitárias brasileiras. Schwarcz (1993) ao tratar do chamado “espetáculo das raças”, apontará como o racismo foi parte da constituição científica brasileira e da própria história das instituições universitárias no Brasil.

A política do conhecimento, conforme observado por Schwarcz (1993), se deu numa dimensão racista que visava construir cegueiras sobre este racismo. Munanga (2020) apontará o impacto da ideologia da mestiçagem em torno de uma identidade brasileira em contraponto a identidade negra, a partir dos repertórios institucionais e relações raciais no poder. Igualmente, Bento (2022) ao tratar dos pactos narcísicos da branquitude nas instituições, elencará como os códigos e

normas culturais implicam num racismo “às escondidas”, assim como há pactos convencionados entre pessoas brancas para manutenção nos espaços de poder.

No Brasil, afiliar-se ao ensino superior não é uma tarefa fácil para os estudantes em geral, mas compreendendo os dispositivos de racialidade (Carneiro, 2023), a afiliação de estudantes negros, negras, indígenas e quilombolas, torna-se um desafio demasiadamente hercúleo, fruto de uma compreensão que institui a elaboração de códigos e normas culturais que estabeleceram não-lugares e não-sujeitos.

Em resumo, as condições simbólicas são aquelas que garantem a subjetivação do estudante a partir do encontro com os códigos e normas culturais na universidade, a partir da constituição de ritos de afiliação. Estas condições são observadas quando há auxílios acadêmicos, mentorias acadêmicas, orientações pedagógicas, entre outros exemplos.

Feitas estas considerações, passemos à análise do PL 1.434/2011.

ANÁLISE DO DISCURSO DO SUBSTITUTIVO DO PROJETO DE LEI Nº 1.434, DE 2011

Ultrapassadas as questões teóricas acerca da permanência estudantil, avançaremos para a análise do discurso (Orlandi, 2013; Pêchoux, 1990). O corpus coletado para análise foi o substitutivo do projeto de lei nº 1434, de 2011. Diante disso, salientamos que o substitutivo em questão foi parte da relatoria constituída pela Deputada Federal Alice Portugal (PC do B – BA) no processo de análise do projeto originariamente apresentado pela Deputada Federal Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM - TO).

Como apresentado na introdução deste artigo, a análise do discurso como aponta Orlandi (2013) parte da compreensão do sujeito, ideologia e memória para o entendimento do discurso do corpus recortado (Haroche, 1992). Diante disso, a constituição de uma análise histórica do corpus é necessária para que possamos explorar o discurso.

O projeto inicial, do qual trata-se o substitutivo, foi apresentado em 2011, num período posterior a elaboração do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Visava o projeto de autoria da Deputada Dorinha Seabra Rezende instituir o Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior – FUNAES, para garantir ao estudante de baixa renda condições materiais para sua permanência nas Universidades.

A autora do projeto naquele momento ambicionava a garantia do recurso para apoio às ações realizadas proveniente do PNAES, visando garantir recurso orçamentário para a realização da assistência estudantil. Como o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 já tratava das diretrizes, objetivos e ações, a autora do projeto de lei focou na centralidade do orçamento projetando que

Art. 2º O Fundo instituído no art. 1º desta Lei contará com os seguintes recursos:

I – recursos consignados no Orçamento da União;

II – doações de pessoas jurídicas tributadas com base no lucro real, que poderão ser deduzidas do imposto de renda devido e da contribuição social devida sobre o lucro líquido, até o limite de um por cento;

III – outras receitas que lhe forem destinadas. (Brasil, 2011).

A ideia do Fundo projetada em 2011 não caminhou na Câmara de forma célere. O projeto inicialmente foi apensado ao PL-5175/2009. Posteriormente, foi apensado ao projeto da Deputada Federal Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), o Projeto de Lei 1270-2015 do Deputado Federal Orlando Silva (PC do B -). No mesmo processo, através do Requerimento de Desapensação n. 8686/2018, a Deputada Federal Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO) requereu que fosse desapensado devido o projeto de autoria dela não ter como foco a regulamentação via Legislativo do PNAES, mas a criação de um Fundo específico para a política de assistência.

De 2018 à 2023, uma série de movimentações processuais foram realizadas até desaguar no dia 31 de outubro de 2023, quando a Deputada Federal Alice Portugal (PC do B – BA) apresentou o parecer de plenário referente ao projeto de lei nº 1434, de 2011 e seus apensados¹.

É a partir deste recorte do corpus que realizamos a nossa análise (Haroche,1992). Inicialmente, realizaremos um mapeamento do corpus, apresentando os pontos discutidos em cada parte do parecer elaborado, até o projeto de lei substitutivo. **No ponto 3.2**, apresentaremos o resultado da análise a partir do que compreendemos como movimento do discurso, as ausências, signos

¹ Apensados, a saber: PL nº 2.860, de 2011; PL nº 1.270, de 2015; PL nº 3.474, de 2015; PL nº 6.086, de 2016; PL nº 6.164, de 2016; PL nº 8.739, de 2017; PL nº 9.612, de 2018; PL nº 10.612, de 2018; PL nº 258, de 2020; PL nº 813, de 2020; PL nº 901, de 2020; PL nº 1.375, de 2020; PL nº 4.567, de 2020; PL nº 5.290, de 2020; PL nº 1.785, de 2021; PL nº 2.365, de 2021; PL nº 4.237, de 2021; PL nº 4.266, de 2021; PL nº 1.260, de 2022; PL nº 2.373, de 2022; PL nº 2.664, de 2022; PL nº 267, de 2023; PL nº 2.756, de 2023; PL nº 3.765, de 2023; PL 4.474, de 2023.

e sentidos (Pechêux, 1990; 1996).

Mapeando o corpus do substitutivo do projeto de lei nº 1.434, de 2011

O parecer apresentado pela Deputada Federal Alice Portugal (PC do B – BA) possui ao todo 29 páginas. Está dividido em três partes. As duas primeiras partes é referente ao processo histórico da apresentação do projeto de lei e o voto da relatora. Observamos que o primeiro ponto é mais expositivo, enquanto o segundo ponto é opinativo, o que caminha para a compreensão do sujeito e ideologia, que neste contexto, será compreendido a partir do formador discursivo que é o Partido Comunista do Brasil.

O último ponto consiste no substitutivo do projeto, tópico do qual focaremos maior parte da análise visto necessitar de maior atenção por ter sido o conteúdo aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados.

Do relatório

O relatório consiste numa exposição das matérias apresentadas para a relatoria. A relatora inicia tratado do projeto apresentado pela Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende apontando algumas sinalizações acerca do projeto. Uma das sinalizações apontadas é a ausência de recorte ou critério para o que intitula “baixa renda”. Inicialmente, nota-se como intencionalidade a necessidade de construir critérios para determinar o que seria um estudante de baixa renda no contexto apresentado.

Atenta-se a relatora também que a criação de um órgão gestor do Fundo, como apresentado no projeto, teria como competência a definição dos critérios acerca do que seria considerado “baixa renda”. Exposto o projeto, a relatora iniciou o processo de apresentação dos 24 projetos de lei apensados, elaborados por diversos deputados. Após a exposição, a relatoria apresentou que todos os projetos foram distribuídos para análise de mérito da

Comissão da Amazônia e dos Povos Originários e Tradicionais, à Comissão de Educação e à Comissão de Finanças e Tributação, cabendo também a esta última e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania se pronunciarem para efeitos do art. 54 do Regimento Interno.(Brasil, 2023).

Acerca do trâmite processual, mencionamos que as comissões são órgãos

colegiados que foram fortalecidas e ampliadas pós Constituição Federal de 1988 e tem como função garantir o amplo debate sobre pautas diversas, a partir de uma ampla representação, sendo compostas por deputados, representantes do partido ou do bloco parlamentar (Carneiro et al, 2023).

O fato da apresentação para comissões com campos temáticos ou áreas de atividade diferentes, conforme consta o Art. 31 do Regimento Interno da Câmara de Deputados, evidencia o reconhecimento senão da interseccionalidade, certamente da transversalidade da pauta. Conforme aponta Cruz (2020), os estudos que tratam da transversalidade evidenciam a necessidade de um rompimento da lógica cartesiana na teoria e prática da gestão pública. No levantamento constituído pela autora (CRUZ,2020), a transversalidade é um conceito polissêmico que se dá, em grande parte, na busca do institucionalizar o fazer da gestão pública.

Enquanto a transversalidade possibilita o olhar para a gestão, a interseccionalidade orienta o olhar para as pessoas. Compreende Coliins & Bilge (2021) que a interseccionalidade é uma ferramenta analítica prática que visa entender o impacto da dominação e exclusão sobre pessoas que, de modo heterogêneo, carregam marcadores sociais de raça, gênero, classe e outras assimetrias; a partir do entendimento do poder como complexo, relacional e multidimensional.

A própria tramitação do projeto, como analisado neste artigo, aponta a transversalidade e sinaliza para a interseccionalidade como parte da compreensão ampla de uma política de assistência estudantil que vise garantir a permanência de estudantes nas instituições públicas de ensino superior. Entretanto, o relatório ainda possui caráter expositivo, o que dificulta o colhimento de outras materialidades significantes.

Do voto da relatora

O voto da relatora tende a possibilitar o encontro com diversas materialidades significantes por constar num documento que requer posicionamento. Nesse contexto, compreendendo a perspectiva ideológica, buscamos inicialmente apresentar um breve perfil sobre a Deputada Alice Portugal (PC do B – BA) a fim de entender sobre o sujeito, que relata este parecer e seus formadores discursivos.

Conforme biografia completa apresentada no site da Câmara de Deputados, a Deputada Alice Portugal (PC do B – BA) é mandatária desde 2007, sendo eleita em todas as eleições até o momento (2023) pelo Partido Comunista do Brasil. É uma parlamentar experiente, com diversas proposições legislativas, relatorias e votos. Igualmente, a parlamentar encampa diversas lutas como parte do seu perfil político, mas principalmente, a pauta da educação.

Conforme apresentado pelo Portal Mídia Ninja (2022), a parlamentar possui uma atuação histórica na educação, desde sua trajetória no movimento estudantil e, como servidora pública da Universidade Federal da Bahia, tendo experienciado por três vezes a presidência do Sindicato dos Trabalhadores Técnico-administrativos da UFBA (ASSUFBA).

Em análise do seu perfil na Câmara de Deputados, observamos que a deputada em questão conseguiu aprovar 20 projetos e participou como relatora de 42 projetos que viraram leis. Em resumo, o histórico da parlamentar se alinhou a tarefa colocada de relatar um projeto que trata sobre a política de permanência estudantil.

Ao analisarmos a história da relatora, é possível compreender os seus formadores discursivos (Orlandi, 2013). Nessa toada, observam-se que o PC do B, a ASSUFBA e a sua trajetória no movimento estudantil a insere discursivamente, em torno da constituição do substitutivo do projeto de lei estudado.

Logo no início do seu voto, a relatora posiciona o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) como uma política de “extrema relevância”, observando a transversalidade da pauta com as cotas étnico-raciais que, como apresentado por ela, foi uma política que garantiu o acesso das pessoas negras e pobres à universidade.

Acerca da análise, a autora chamou atenção para dois projetos que segundo ela tem a centralidade para a relatoria da Lei analisada: o Projeto de Lei nº 1.270, de 2015, de autoria do Senhor Deputado Orlando Silva; e o Projeto de Lei nº 1.375, de 2020, das Senhoras Deputadas Erika Kokay e Joenia Wapichana. Ambos os projetos trataram como centrais a garantia da permanência estudantil, não apenas focando na criação do fundo como no projeto de lei nº 1.434, de 2011, tratando, em especial, do Projeto de Lei nº 1.375, de 2020 que versa sobre o Programa Bolsa Permanência (PBP), para estudantes indígenas e quilombolas.

Além disso, a relatora envidou esforços para a compreensão do que ela chama de segurança jurídica. Na avaliação da mesma, um Decreto consiste num

instrumento focado numa política de governo, o que comparado com uma lei aprovada pelo legislativo, tende a ter menor segurança jurídica prática-política. Nessa perspectiva, o substitutivo apresentado teve, segundo ela, como foco, ampliar a segurança jurídica para a política pública de permanência estudantil.

Tratando-se do projeto de criação do Fundo proposto pela a Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende, a relatora aponta a impossibilidade de acatar a proposta munindo-se do argumento orçamentário acerca da vedação expressa no inciso XIV do art. 167 da Constituição Federal. A relatora ao tratar do Projeto de Lei nº 3.765, de 2023, de autoria da Deputada Adriana Ventura, apresenta que não há necessidade de acatar a proposta, munindo-se do argumento da eficiência do PNAES e na execução da política.

Além disso, a relatora apresentou como inadequados projetos que implicariam no orçamento ou nas finanças ao tratar de aumento de valores, criação de fundos, renúncia de receitas, apontando como inadequados², apreciando o Projeto de Lei nº 1.434, de 2011 na forma do seu substitutivo.

Após estes apontamentos, a relatora inicia a apresentação do mérito do projeto de lei substitutivo. A relatoria aponta que

O referido Substitutivo tem o mérito de trazer à lei o Pnaes e o PBP, programas já existentes e cujo alcance social é indiscutível, por possibilitarem aos estudantes mais carentes condições físicas e financeiras de permanecerem no ensino superior.(Brasil, 2023).

Os argumentos utilizados pela relatora acerca da constitucionalidade se deu em torno da garantia à educação superior expresso no art. 208, V, da Constituição Federal e na perspectiva de financiamento das instituições federais de ensino superior expresso no art. 211, caput, da Constituição Federal. Em conclusão, a relatora votou pela aprovação do substitutivo ao Projeto de Lei nº 1.434, de 2011, compreendendo a necessidade de não implicação orçamentária e financeira dos diversos projetos.

Resumidamente, entende-se que a relatoria da Deputada Alice Portugal (PC do B – BA) teve como foco a análise financeira e orçamentária dos projetos apensados, além de se embasar numa concepção de educação pública e gratuita, compreendendo a necessidade de garantia de ações afirmativas não apenas para o acesso, mas pela permanência. A conclusão da relatoria se alinha com a

² Projetos de Lei nº 1.434, de 2011; nº 1.270, de 2015; nº 5.290, de 2020; nº 813, de 2020; nº 1.785, de 2021; nº 4.237, de 2021; nº 4.266, de 2021; nº 1.260, de 2022; nº 2.373, de 2022; nº 2.664, de 2022; nº 267, de 2023; nº 2.756, de 2023; nº 3.765, de 2023; e nº 4.474, de 2023

concepção de garantia de condições materiais apresentadas por Santos (2009), mas pouco se ateuve as questões simbólicas constituídas para a garantia da permanência.

Do Substitutivo

Inicialmente, o substitutivo apresentado centraliza as condições materiais da permanência (Santos, 2009), a partir das perspectivas econômicas constituídas como garantias de acesso à saúde, moradia, assistência psicológica, transporte, acesso aos livros. Além disso, o substitutivo apresenta como beneficiários/as os/as estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio, e subsidiariamente, atrelada as condições financeiras, os estudantes de pós graduação do nível de mestrado e doutorado.

Os objetivos do projeto se alinham àqueles instituídos no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o que conota alinhamento político entre os autores da proposição do Decreto em 2010 e o projeto apresentado pela relatora em 2023. Entretanto, um dos objetivos acrescentados na política é o expresso no inciso V do Art. 2º que “visa apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebido no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países”. O que seria uma novidade em relação ao Decreto anterior aprovado.

Consta que execução da política, conforme substitutivo, será realizado pelo Ministério da Educação e pelas instituições federais que a executam.

O projeto apresentado pela relatora institui uma série de programas, como

O Art. 4º A PNAES abrange os seguintes programas e ações:

- I - Programa de Assistência Estudantil - PAE
- II - Programa de Bolsa Permanência - PBP;
- III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior - PASES;
- IV - Programa Estudantil de Moradia - PEM;
- V - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante - PATE;
- VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação - INCLUIR;
- VII - Programa de Permanência Parental na Educação - PROPEPE;
- VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas - PAB;
- IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes - PAS;
- X - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior - PROMISAES;
- XI - Benefício Permanência na Educação Superior;

XII - oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica;
XIII - outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos às ações constantes dos incisos I a XIII deste artigo..(Brasil, 2023).

Ao todo, o projeto compreende que todos esses programas são constituídos de ações que visam garantir as condições para permanência dos estudantes, nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, atendimento pré-escolar a dependentes, apoio pedagógico, acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação; e beneficiários das cotas.

Em resumo, o substitutivo do projeto apresentado pela relatora visa constituir como direito, garantias que através das suas autonomias, as universidades implementaram em momentos anteriores, à exemplo da UnB e UFBA, como apresentado. Do ponto de vista do discurso, o substitutivo alinha-se à concepção da assistência estudantil (Santos, 2009) como uma ação afirmativa que visa garantir a permanência dos estudantes que ingressaram na universidade pós implementação das cotas sociais e étnico-raciais.

Um ponto de tensão que não cabe analisar nesse artigo, é o impacto desta lei nas instituições federais de ensino e como uma garantia total de assistência podem desencadear (ou não) deslocamentos de cunho financeiro e orçamentário. A título de considerações inconclusas, finalizaremos esta reflexão com a perspectiva da intercondicionalidade da permanência a partir da leitura interseccional existente no discurso do substitutivo, apresentado pela relatora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de finalização, nesse momento, após análise do discurso do substitutivo ao Projeto de Lei nº 1.434, de 2011, compreendemos a necessidade de propor uma reflexão acerca das intercondicionalidades, numa leitura interseccional sobre permanência estudantil.

Como apresentado ao decorrer do texto, as condições de permanência

estudantil podem ser compreendidas em duas classificações não estanques, que seriam as condições materiais e as condições simbólicas. Estas condições perpassam, sobretudo, por uma série de relações práticas, sociais e econômicas que se dão em torno da possibilidade ou não de permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

A interseccionalidade, como apresentado no texto, pode ser encarada como uma ferramenta analítica que nos auxilia para o entendimento dos problemas complexos da ação pública, sendo necessário o debruçar sobre esta ferramenta para o entendimento dos seus impactos da construção da agenda até à implementação da política pública, em si. Convém mencionar, que o artigo parte de uma análise do discurso sobre o substitutivo de projeto de lei relatado por Alice Portugal, implicada pelos formadores discursivos do seu Partido e da sua trajetória na pauta da educação.

O substitutivo do projeto de lei, a partir de uma leitura interseccional, compõe como materialidade significativa uma série de programas que se interrelacionam na dinâmica prática da permanência estudantil, operando através de condições materiais e simbólicas, como possibilidades para se materializar a permanência.

É nessa perspectiva que compreendemos estas condições como intercondicionalidades da permanência estudantil, a partir do entendimento das interseccionalidades na construção da agenda, elaboração do instrumento e a possível execução da política que se dará através do Ministério da Educação e pelas instituições federais de ensino. Conclui-se sem concluir, porque há de ampliar o escopo para outras Universidades e acompanhar o processo, que há questões financeiras e orçamentárias que afetarão diretamente às instituições federais de ensino que precisarão ser analisadas em produções posteriores acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de; MARINHO, Maerbal Bittencourt; CARVALHO, Manoel José de; SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais. 2005.

ALONSO, Angela. *Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. Sociologia & antropologia*, v. 2, p. 21-41, 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/sant/a/vfhGhRrJCdbfGvvV3GG9wDJ/abstract/?lang=pt>

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1a ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 11.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Internet (Programa Nacional de Banda Larga - PNBL) e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 02 de Novembro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e outras providências*. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. *Substitutivo ao Projeto de Lei Nº 1.434, de 2011. Institui o Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior - FUNAES*. Apresentação: 31/10/2023, Brasília, DF.

BRUGUÉ, Quim. *Uma administración que habla es una administración que piensa: de la gestión pública a la administración deliberativa*. Barcelona: Gobierno de Aragon: Dirección General de Participación Ciudadana, 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Plenário aprova aumento da pena para furto e roubo (PL 3780/23) - 31/10/23*. YouTube, 31 de Outubro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ELxApxc0pdk>.

CAREY, J. M.; SHUGART, M.. *Poder de decreto: Chamando os tanques ou usando a caneta?*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 13, n. 37, p. 149-184, jun. 1998.

CARNEIRO, André Corrêa de Sá.; SANTOS, Luiz Claudio Alves dos; NETTO, Miguel Gerônimo da Nóbrega. *Curso de regimento da Câmara dos Deputados*. Brasília: Câmara de Deputados, Edições Câmara, 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. São Paulo: Zahar, 2023.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução: Rane Souza. 1ª edição – São Paulo: Boitempo. 2021

COULON, Alain. *A Condição do Estudante: A entrada na vida universitária*. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, BA: Ed. Graal. 24a Ed. 2007. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FILICE, Renisia Cristina Garcia & CARNAÚBA, Rayssa Araújo. *Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista*. IN: OLIVA, Anderson Riveiro et al. *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*. Belo Horizonte: Autênciã Editora. 1ed. 2019.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira 2011*. FILICE, Renisia Cristina Garcia; SANTOS, Deborah Silva. *Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB: antecedentes históricos*. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 23, p. 209-248, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/05-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-e-o-sistema-de-cotas-na-unb.pdf>

FLOR DO NASCIMENTO, W.; BOTELHO, D. *COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO:: O CURRÍCULO DE FILOSOFIA BRASILEIRO ENTRE DISCURSOS COLONIAIS*. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, [S. l.], n. 14, p. 66-89, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i14.4398. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. 1. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 152 p.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. Ed. Hucitec, São Paulo. 1992.

hooks, bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. (Tradução Jamille Pinheiro). São Paulo: Elefante, 2019.

LAGAZZI, Suzy. *O recorte significativo na memória*. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA,

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. *Sociologia da ação pública*. EDUFAL, Maceió, 2012 (pp. 31-63). Disponível em: <https://tinyurl.com/acaopublicall>

Maria; MITTMANN, Solange. (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e*

Mídia Ninja. 13 vezes na lista de parlamentares mais influentes, Alice Portugal disputa quinto mandato no Congresso Nacional. *Mídia Ninja*, publicado em 30 de Setembro de 2022. Disponível em: <https://midianinja.org/news/13-vezes-na-lista-de-parlamentares-mais-influentes-alice-portugal-disputa-quinto-mandato-no-congresso-nacional/>. Acesso em: 02 de Novembro de 2023.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos/ Eni P. Orlandi – II Edição, Campinas, SP Pontes Editores. 2013.*

PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, Inversões, Deslocamentos*. Tradução José Horta Nunes. *Cad.Est. Ling.,Campinas(19)*, 7-24, jul/dez, 1990.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. *Campinas, SP. Pontes, 1990.Petrópolis: Vozes, 1996.*

PEREIRA, B. C. J.. *Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade*. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 21, n. 3, p. 445–454, set. 2021.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro; NOZU, Washington Cesar Shoiti; NETO, João Paulo Coimbra. *Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência*. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. *Bauru*, v. 7, n. 1, p. 173-190, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/665/286>

ROSA, J. G. L. ; LIMA, L. L.; AGUIAR, R. B. *Políticas Públicas - Introdução*. 1. ed. Porto Alegre: Jacarta, 2021. v. 1. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223410>

Santos, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas : a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa / Dyane Brito Reis Santos*. – 2009. 214 f. : il. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras. 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras. 1993. 373 p.

STUCHI, Carolina Gabas; XIMENES, Salomão Barros; PIPINIS, Vanessa; VICK, Fernanda. *Velhas tendências, novos arranjos: a autonomia universitária frente às propostas de Organizações Sociais e Fundos Patrimoniais*. v. 14, p. 1–23, 2020.

THEODORO, Mário. *A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2022.

UnB. *DDS-DAC*. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

UnB. *Estatuto e Regimento Geral da Universidade de Brasília*. Brasília, DF. 2022.

UNE. *Cadernos de Teses do Congresso da UNE 2023*. 2023. Disponível em: <https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Caderno-de-Teses-59o-CONUNE.pdf> Acesso em: 12 de Setembro de 2023.

ZARDO, Sinara Pollom. *Biographical-educational trajectories and future projects of blind young people: contributions to narrative analysis from a critical perspective*. In: FIGUEROA, Chantal; HERNÁNDEZ-SACA, David I. (eds.). *Dis/ability in the Americas: Education in Latin America and the Caribbean*, NY, 2021, p. 55 – 87.

PANORAMA DAS EXPERIÊNCIAS DE LUTA ANTIRRACISTA NA DEFESA DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO ESTADO DO CEARÁ

Cicera Nunes, Dra. URCA
Itacir Marques da Luz, Dr. UNILAB
Fábio Cressoni, Dr. UNILAB

RESUMO

No presente artigo traçamos um panorama das discussões sobre ações afirmativas no Brasil trazendo alguns marcos importantes das lutas dos movimentos negros brasileiros. No segundo momento, trazemos informações da agenda de luta antirracista no contexto cearense, apontando experiências importantes que colaboram para a ampliação desse debate nos últimos 15 (quinze) anos. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma discussão teórica que toma como base nas produções que acontecem na esteira dos movimentos de luta antirracista no contexto nacional e do Estado do Ceará: (CARVALHO, 2003; CUNHA Jr., 2003; SANTOS e ROCHA, 2022; RATTTS, 1996; RIBEIRO, 1995; GOMES e VIEIRA, 2013; NUNES e BEZERRA, 2021; SILVA, 2023). Refletimos sobre o protagonismo do ativismo negro cearense na proposição dessa agenda e nos tensionamentos gerados, como continuidade de uma série histórica, que se intensifica no final do século XX e início do século XXI.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Movimentos negros; Ceará.

ABSTRACT

This article provides an overview of the discussions on affirmative action in Brazil, including some important milestones in the struggles of black Brazilian movements. Secondly, we provide information on the anti-racist agenda in the Ceará context, pointing out important experiences that have helped to broaden this debate over the last 15 (fifteen) years. From a methodological point of view, this is a theoretical discussion based on the productions that have taken place in the wake of the anti-racist struggle movements in the national context and in the state of Ceará: (CARVALHO, 2003; CUNHA Jr., 2003; SANTOS and ROCHA, 2022; RATTTS, 1996; RIBEIRO, 1995; GOMES and VIEIRA, 2013; NUNES and BEZERRA, 2021; SILVA, 2023). We reflect on the role of black activism in Ceará in proposing this agenda and the tensions it has generated, as a continuation of a historical series that intensified at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century.

Keywords: Affirmative action; Black movements; Ceará.

RESUMEN

En este artículo ofrecemos una visión general de los debates sobre la acción afirmativa en Brasil, trayendo a colación algunos hitos importantes en las luchas de los movimientos negros brasileños. En segundo lugar, informamos sobre la agenda antirracista en el contexto de Ceará, señalando importantes experiencias

que han contribuido a ampliar este debate en los últimos 15 (quince) años. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una discusión teórica basada en las producciones que han tenido lugar a raíz de los movimientos de lucha antirracista en el contexto nacional y en el estado de Ceará: (CARVALHO, 2003; CUNHA Jr., 2003; SANTOS y ROCHA, 2022; RATTTS, 1996; RIBEIRO, 1995; GOMES y VIEIRA, 2013; NUNES y BEZERRA, 2021; SILVA, 2023). Reflexionamos sobre el papel del activismo negro en Ceará en la propuesta de esta agenda y las tensiones que ha generado, como continuación de una serie histórica que se intensificó a finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Palabras clave: Acción afirmativa; Movimientos negros; Ceará.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os movimentos negros desconstruíram a ideia de que não existe racismo no Brasil apontando que a abolição não aboliu a reprodução sistemática de desigualdades que atinge a população negra brasileira. Paralelo a esse processo trouxeram à centralidade desse debate a importância das políticas afirmativas como necessárias na superação das desigualdades históricas e no enfrentamento ao racismo. O debate se amplia a partir do início do século XXI com a implementação das primeiras iniciativas de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2000), Universidade de Brasília – UNB (2004) e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2002) e consolida-se a partir de 2012 com a sanção da Lei Nº. 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais.

A educação, nesse contexto, foi pensada como lugar estratégico pelo seu importante papel na promoção de uma educação antirracista e por ser geradora de oportunidades. Também, como parte desse contexto, as políticas curriculares devem criar as condições para o enfrentamento ao racismo epistêmico rompendo as dificuldades no campo da formação e da produção do conhecimento. É nesse sentido que a alteração na LDB 9.394/9, a partir da Lei Nº. 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira articula-se às políticas de cotas oferecendo as condições para uma releitura das relações raciais brasileiras, do reconhecimento do racismo como um sistema de dominação que produz desigualdades que atinge a população negra, assim como, para que se reconheça a importância dos conhecimentos africanos no processo de formação da sociedade brasileira.

No Estado do Ceará, o ativismo político negro intensifica-se no final do século XX e questiona discurso iniciado um século antes por alguns intelectuais e por uma elite econômica e política branca que defendia a pouca influência do negro na constituição étnico-racial do povo cearense. Ao longo dos anos,

construiu-se, assim, o discurso de que o Ceará não tem negros e que este é sujeito ausente da história do Estado gerando, com isso, consequência no campo das identidades e do avanço das políticas antirracistas.

No presente artigo traçamos um panorama das discussões sobre ações afirmativas no Brasil trazendo alguns marcos importantes pelos movimentos negros brasileiros. No segundo momento, trazemos informações da agenda de luta antirracista no contexto cearense destacando algumas experiências que colaboram para a ampliação desse debate nos últimos 15 (quinze) anos. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma discussão teórica que toma como base nas produções que acontecem na esteira dos movimentos de luta antirracista no contexto nacional e do Estado do Ceará: (CARVALHO, 2003; CUNHA Jr., 2003; SANTOS e ROCHA, 2022; RATTS, 1996; RIBEIRO, 1995; GOMES e VIEIRA, 2013; NUNES e BEZERRA, 2021; SILVA, 2023).

Não é propósito do presente artigo avaliar os limites e os avanços das políticas afirmativas nas experiências em curso no Estado do Ceará, mas destacar o protagonismo do ativismo negro cearense na proposição dessa agenda e nos tensionamentos gerados, como continuidade de uma série histórica, assim como a partir da interlocução com a intensificação desses debates no contexto nacional.

“NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: A LUTA POR UMA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Tudo se agita, os espíritos cultos lançam novas ideias com o fim de melhorar a situação mundial. O mundo está inflamado; alguma porção do globo não suporta a situação aflita da época [...] Só nós negras, caras patricias, extasiamos diante do acontecimento mundial. Quando as lutas se sucedem com o fim de melhorar a vida deste ou daquele povo, é sinal de que os espíritos tomam noção dos seus deveres e duas boas ideias são aceitas [...]. E nós, patricias, precisamos nos mover, sacudir a indolência que ainda nos domina e nos faz tardias. O cativo moral para nós negros ainda perdura. Muito a propósito do triste conceito que fazem de nós, olhemos o que nos preparam. Notemos a fundação desta Escola Luiz Gama com o fim de preparar meninas de cor para serviços domésticos [...]. Por esta iniciativa se vê que para os brancos não possuímos outra capacidade, outra utilidade ou outro direito a não ser eternamente o de escravo [...]. Mas isto não sucederá, só se não houver negros que sintam bem de perto a necessidade de nos movimentar para nossa reabilitação na vida social. A vida de um povo depende da sua juventude. Pois bem, nós além de jovens somos mulheres [...]. Mas podemos trabalhar, comungar as mesmas ideias? Em toda parte [...] instruindo-nos, procurando conhecer [...]. ('Apelo às Mulheres

Negras'. Nice. O CLARIM. São Paulo, abril de 1935.apud. PEREIRA, 2007, p. 4-5)

Na citação acima, a professora Nice Cunha, dentro do contexto do movimento de imprensa negra, faz um chamado às mulheres negras do período destacando o acesso à escolarização como elemento importante na transformação da sociedade. Esse importante movimento do início do século XX superou a ideia equivocada de que a população negra sempre foi iletrada e desorganizada. Henrique Antunes Cunha, José Correia Leite, Jayme Aguiar, Nice Cunha, dentre outros, eram homens e mulheres de profunda formação intelectual e política. Esse grupo, para além do legado deixado na produção dos jornais da época, estiveram presentes na formação das primeiras organizações negras e ações políticas movidas nesse período.

O Jornal O Quilombo é parte desse contexto e desde o seu primeiro número de 1948, na coluna "Nosso Programa", apresentava uma série de cinco propostas, a terceira das quais dizia o seguinte: Lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares (CARVALHO, 2003).

A primeira tentativa voltada para a criação de uma política de cotas foi o Projeto de Lei n.º 1.332, de 7 de junho de 1983, de autoria do então deputado Abdias Nascimento (PDT/RJ), que previa a reserva de pelo menos 20% de vagas para homens negros e 20% (vinte por cento) de vagas para mulheres negras, em todos os órgãos da administração pública, direta e indireta, de níveis federal, estadual e municipal, em todos os postos de trabalho e direção (SILVA e CARMO, 2017). As autoras destacam o caráter inovador desse projeto, arquivado posteriormente, ao buscar inserir a população negra no mercado de trabalho e fazer a distinção de gênero ao estabelecer um percentual equânime para mulheres e homens.

Destaca-se que no final do século XX intensificam-se as mobilizações dos movimentos negros em torno dessa pauta, ao tempo em que denunciam a escola e a universidade como espaços excludentes e transmissores de uma ideologia racista. Temos como marcos importantes desse contexto de reivindicações: a realização da Marcha Zumbi dos Palmares, pela Cidadania e a Vida em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995; e a III Conferência Mundial contra o Racismo,

Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, África do Sul, quando o governo brasileiro se compromete com a implementação de políticas afirmativas de enfrentamento ao racismo.

Dessa forma, as primeiras experiências de políticas afirmativas no âmbito acadêmico que surgem no início do século XXI são fruto de uma série histórica de propostas e reivindicações. Essas ações começam a se consolidar em 2012 com a aprovação da Lei n.º 12.711, que instituiu o ingresso através das cotas nas universidades e institutos federais dos (as) estudantes que cursaram integralmente o ensino médio na escola pública e que comprovem renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. A Lei de Cotas também associa os critérios socioeconômicos aos de raça/cor. Azevedo (2019, p. 107) ressalta que “[...] anteriormente a essa política pública, muitas instituições, utilizando da autonomia universitária por meio de seus conselhos, já adotaram ações afirmativas nas formas de ingresso e acesso, e que essas foram fruto das lutas dos movimentos sociais envolvidos em diferentes níveis”. Essa política, com recente atualização pelo governo federal, passar a incluir, a partir de 2023, os sujeitos quilombolas e a ampliação para os programas de pós-graduação.

Em 2014 é sancionada Lei Federal Nº. 12.990/2014 que, fundada exclusivamente em critério de raça/cor no Brasil, reserva 20% 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.

No contexto das discussões sobre a necessidade de a universidade assumir um compromisso político e ético com relação ao cenário de desigualdades gerados pelo racismo estrutural é que Carvalho (2006) destaca a necessidade de uma revisão dos modelos de interpretação das relações raciais brasileira. Pois, segundo o autor, paradoxalmente, foi desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam o racismo no Brasil, demandando, portanto, não apenas uma releitura, mas que também os pesquisadores (as) vinculados (as) a estas instituições se posicionem acerca dessa realidade que a universidade brasileira participou.

Para Cunha Jr. (2003) “quem não tem pesquisa científica, não tem política pública”. O autor destaca a falta de pesquisadores negros tem implicações nos espaços de poder e decisão política. Como exemplo se refere ao fato de que

temáticas como a educação e a saúde dos afrodescendentes só vieram para a pauta do país depois que os movimentos negros promoveram formação para uma centena de especialistas e pesquisadores nessas áreas e produziram um número acentuado de trabalhos científicos.

Vieira (2021) reflete sobre o importante papel da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros nesse processo. Essa associação científica, fundada em 2000, durante o I Congresso de Pesquisadores Negros que aconteceu em Recife, além de congregar pesquisadores (as) negros (as) de diferentes instituições brasileiras tem como um dos seus principais objetivos fortalecer a produção acadêmica-científica em temas de interesse da população negra. Com isso, articula o Consórcio Nacional de Núcleos Afro-Brasileiros, Indígenas e grupos correlatos (CONNEABs) que tem tido importante atuação no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras. Para o autor, o acúmulo de conhecimentos relativos ao tema da população negra dos pesquisadores (as) ligados à ABPN tem sido importante na análise das experiências de ações afirmativas em curso, assim como, nos espaços de proposição e avaliação dessas políticas que a Associação tem ocupado.

Diante do exposto, o racismo acadêmico vem sendo historicamente questionado no Brasil pelas organizações dos movimentos negros, tanto no acesso a estudantes e professores (as) negros (as) aos cursos universitários, quanto no campo da produção do conhecimento que se processa na negação das contribuições do continente africano à história da humanidade e ao processo de formação da sociedade brasileira. A educação se insere nesse enfrentamento político-pedagógico-científico como um instrumento profícuo de questionamento e de transformação das estruturas raciais reprodutoras das desigualdades históricas entre negros e brancos no Brasil (SANTOS e ROCHA, 2022).

Nesse contexto, a reivindicação por uma política de ações afirmativas entra na pauta da agenda de luta antirracista ao longo do século XX enquanto ações importantes na promoção da justiça racial nos possibilitando tensionar as relações assimétricas de poder no contexto científico brasileiro.

Essas mudanças que começaram a ocorrer no cenário acadêmico no início do século XXI e tensionam para que essas instituições de ensino superior aprendam a lidar com sujeitos sociais concretos, com outras trajetórias de vida, com outras formas de lidar com o saber, como destaca Gomes (2011, p. 138):

As ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes. Estes deveriam

ser matéria de reflexão teórica, uma vez que possibilitam a construção de um diálogo epistemológico. No caso específico da educação superior, essas políticas deveriam ser entendidas como canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra.

Em diálogo com essas reivindicações históricas e com as discussões no contexto nacional é que os movimentos negros cearenses têm apresentado proposições a esse debate, ao tempo em que fortalecem uma agenda de luta antirracista.

A PAUTA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS AÇÕES MOVIDAS PELOS MOVIMENTOS NEGROS CEARENSE

No Ceará podemos situar a discussão no contexto das reflexões de uma questão mais ampla que diz respeito a um problema ideológico e que teve como consequência a negação da presença negra no território cearense. Essa história começa a ser redesenhada no final do século XX a partir das ações movidas pelos movimentos a partir da década de 1980 e dos primeiros estudos que se propõem a fazer uma releitura desse contexto. De acordo com Ratts (2011, p. 36) o período entre 1982 e 1995 marca a formação do Grupo de União e Consciência Negra (posteriormente rearticulado como GRUCON), da atuação dos Agentes de Pastoral Negro e de outros grupos. Trata-se, segundo o autor, de um período marcado pela afirmação política negra, denúncia do racismo e início de trabalhos mais regulares no campo da educação, do ensino, da pesquisa.

É a partir das ações do Fórum de Entidades Negras, composto a partir do Grupo de União e Consciência Negra e dos Agentes de Pastoral Negros que se realiza em maio de 1992 o "Seminário Negra da Negada: o negro no Ceará". Nessa ocasião é lida uma lista de comunidades negras cearenses. Em 1996 Alex Ratts desenvolve a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de São Paulo – USP, intitulada "Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará" onde traz à tona a existência de agrupamentos indígenas e negros apontando que as fronteiras étnico-raciais estão em movimento. Para o autor: "A invisibilidade negra (e indígena) no Ceará é um discurso geográfico, político. Se não há negros, não há por que existir movimento,

história e direito dos negros” (RATTS, 2011, p. 22).

Nos últimos 15 (quinze) anos tem se ampliado as discussões e produções nesse campo a partir de inúmeras ações protagonizadas pelas organizações dos movimentos negros e por pesquisadores negros (as) a partir de um diálogo que se fortalece com as escolas e as universidades cearenses. Essas ações, protagonizadas por coletivos/organizações negras, surgem em diferentes regiões do Estado e reivindicam o reconhecimento das suas existências como sujeitos de direitos, denunciam o atraso histórico na implementação de políticas antirracistas no Ceará, ao tempo que fortalecem uma agenda importante de proposições desse debate, dentre as quais destacamos:

1.As inúmeras ações movidas pelas organizações dos movimentos negro cearense que ocupam os espaços de debate e incidência política no diálogo com a sociedade civil, instituições públicas e privadas, no fortalecimento das demandas políticas para o público quilombola, junto as comunidades universitárias. No Cariri cearense, o Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, criado em 2001 por um grupo de pessoas que carregavam experiências de ativismo político em vários lugares do Brasil, acompanhando o contexto nacional e internacional de discussões sobre políticas afirmativas tem acompanhado o processo de implementação dessas políticas. Silva (2023) destaca que o GRUNEC tem gerado incidência política a partir do debate étnico-racial nos espaços públicos e privados: escolas, universidades, câmaras legislativas, conselhos e secretarias municipais e estaduais, fóruns, audiências públicas, comunidades rurais, periféricas, centros urbanos, penitenciárias, órgãos do sistema de justiça, dentre outros. Dentre as inúmeras atividades que realiza, a Marcha Regional das Mulheres Negras, que acontece a cada dois anos desde 2015, tem tido importante papel na denúncia das desigualdades de gênero e trazido à tona os efeitos da violência racista sobre a vida das mulheres negras. De acordo com Nunes e Bezerra (2021, p. 68):

Os acontecimentos das marchas são marcos importantes para a consolidação e importância do Movimento de Mulheres Negras no Cariri cearense, com suas demandas, bandeiras de luta que se repetem ao longo da caminhada, visto que as mulheres negras sempre denunciaram as formas de aniquilamento e opressão.

Da mesma forma, o Movimento Negro Unificado – MNU, criado em 1978, de abrangência nacional, no Ceará tem travado o debate do enfrentamento ao racismo estrutural a partir do reconhecimento das demandas que envolvem as vidas da população negra no estado no acesso à educação, à saúde, no diálogo

com o Ministério Público para monitoramento das políticas de cotas e das políticas curriculares, a exemplo da criação do Grupo de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais do Ministério Público do Estado do Ceará que vem desenvolvendo um importante diagnóstico da implementação das relações étnico-raciais na educação básica e superior.

2.O Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra - O evento, que em 2023 completou 14 (quatorze) anos, acontece a partir de uma articulação entre as universidades públicas da região Sul do Estado do Ceará: Universidade Regional do Cariri, Universidade Federal do Cariri, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em intercâmbio com a Universidade Federal do Ceará e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB na região Norte do Estado e com a Universidade do Tennessee nos Estados Unidos, e em parceria com o Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, Associação Libertária de Desenvolvimento e Educação Interativa Ambientalmente Sustentável – ALDEIAS, Terreiro Cariri Movimento de Arte e Cultura do Sopé e Serra do Araripe – MOACPÉS. Trata-se de uma ação itinerante, interdisciplinar, de abrangência internacional que tem contribuído para fomentar a ampliação dos estudos nesse campo, promover ações formativas para professores (as) de educação básica e estabelecer um estreito diálogo com os territórios negros nos trânsitos que realiza entre os ambientes acadêmicos, escolas de educação básica, centros culturais, praças, feiras livres, os terreiros dos mestres e mestras da cultura, os territórios quilombolas.

É a partir desse diálogo entre academia, movimentos sociais e terreiros de sabedoria ancestral que são apresentadas proposições no campo das políticas públicas gerando iniciativas que fortalecem a luta antirracista, dentre estas as reivindicações que tem se colocado no contexto das reflexões que acontecem no processo de construção e de realização do evento sobre a necessidade do monitoramento, da avaliação e da ampliação das políticas afirmativas nas universidades do Estado do Ceará (NUNES e LUZ, 2022). Uma das reivindicações importantes dessa ação trata-se da necessidade das universidades e das políticas para a educação básica avançarem no reconhecimento de outras formas de saberes que se produzem nos territórios negros, tendo as mestras e mestres da tradição e as lideranças da luta antirracista como agentes importantes nos processos formativos.

3.O Memórias de Baobá – é um encontro de formação realizado pelo Núcleo

das Africanidades Cearense, da Universidade Federal do Ceará, que acontece desde 2010 à sombra de um baobá localizado na Praça do Passeio Público, em Fortaleza. O evento, também de abrangência internacional, tem colaborado na construção de outros referenciais formativos fundamentados nos valores civilizatórios africanos que tem impactado no campo da política curricular sobre o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Ceará. Em 2023, o evento trouxe o tema "Ancestralidade, Pretagogia e Antirracismo na educação: vozes-mulheres semeando o esperançar" a partir de um diálogo com as epistemologias negras e indígenas. No texto de apresentação do evento divulgado na página da Universidade Federal do Ceará está colocado: *Após 20 anos da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, e pouco mais de uma década após a adoção das cotas nas universidades, exigimos mais avanços nas políticas de permanência e na reformulação dos currículos escolares e universitários rumo à incorporação de pedagogias afrorreferenciadas como a Pretagogia. São essas vozes femininas que nos orientam e dão força para seguir lutando e gestando o futuro, sem desconectar da Anterioridade (2023).*

4.O Fórum de Ações Afirmativas e da Educação para as Relações Étnico-Raciais do Ensino Superior do Ceará – grupo que se articula a partir de representações das universidades públicas e privadas do Estado do Ceará, assim como de movimentos sociais tendo como principal objetivo debater ações para o fortalecimento das políticas afirmativas para negros (as), indígenas, quilombolas e povos tradicionais; acompanhar e produzir reflexões sobre as ações de permanência para esses grupos e sobre a implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica e superior. Uma das ações importantes no diálogo com a comunidade acadêmica do Estado trata-se da realização, a cada dois anos, do Seminário Povos Negros no Ceará. Em 2023, na sua terceira edição, o evento trouxe o tema "Os 20 anos das ações afirmativas: resistência, justiça e luta pela efetivação".

5.A criação da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – De acordo com Gomes e Vieira (2013) a UNILAB, criada em 2010 no município de Redenção e Acarape-Ceará e São Francisco do Conde-Bahia tem como missão principal construir uma ponte histórica entre o Brasil e a África através dos países de língua portuguesa e tendo como princípios a cooperação solidária e um projeto político-pedagógico diferenciado. As autoras supracitadas

destacam que a UNILAB é criada no contexto fortemente marcado pela atuação dos movimentos sociais que reivindicam a democratização do ensino superior e adoção das políticas afirmativas, sobretudo as cotas raciais, para o acesso e a permanência às universidades. Elas reforçam que: "A UNILAB, portanto, é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com vocação para a construção de vínculos estreitos com a realidade local, ao mesmo tempo em que para a promoção do avanço da cooperação internacional com os países lusófonos (pág. 88)". A criação dessa importante instituição do ensino superior trouxe o fortalecimento da interiorização do ensino superior no Estado do Ceará, sendo a quinta universidade pública criada no Estado. Atualmente o Ceará conta com seis universidades públicas, sendo 03 (três) estaduais: Universidade Regional do Cariri, Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Estadual do Vale do Acaraú e 03 (três) federais: a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal do Cariri e a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira.

A partir da sua política de internacionalização e de integração do Brasil com a África a UNILAB tem proporcionado a convivência com docentes e discentes dos países da África Lusófona com relevante contribuição as ações de intercâmbio e a produção do conhecimento ao assumir "o desafio de articular e ultrapassar o plano do local para o global, do regional para o nacional, do nacional para o internacional e de um só continente para o intercontinental" e nos reconectar à África reestabelecendo os elos que foram perdidos consequência do racismo que se processou na sociedade brasileira (GOMES e VIEIRA, 2013).

Fruto das reivindicações dos movimentos negros cearense, no Estado do Ceará, somente a partir de 2017 temos as primeiras iniciativas de políticas afirmativas com a aprovação da Lei Nº. 16.197 que instituiu a política de cotas sociais e étnico-raciais nos vestibulares das universidades públicas do Estado e em 2021, a Lei Nº. 17.432 instituiu a política de cotas com a reserva de 20% para população negra nos concursos públicos estaduais. No entanto, vivemos um processo em curso num contexto de grande resistência pela ampliação e fortalecimento dessas políticas no âmbito das universidades públicas e nos demais serviços públicos.

Nos últimos anos tem se intensificado as mobilizações com a participação das organizações dos movimentos negros, de coletivos de juventudes negras, das ações movidas pelo movimento estudantil, dos congressos acadêmicos que pautam a discussão sobre o tema, com a ampliação das ações realizadas por

pesquisadores (as) negros (as), a ampliação das universidades e dos espaços de produção de conhecimento que reivindicam o comprometimento do Estado, das instituições públicas e privadas pelo monitoramento e fortalecimento das políticas de cotas e de políticas curriculares capazes de promover uma releitura das relações raciais brasileira, das nossas relações com o continente africano e da participação da população negra na construção da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1980 marca um movimento de revisão da presença da população negra no Estado do Ceará quando se institui o movimento negro cearense com o Grupo de União e Consciência Negra, o GRUCON e com a realização de estudos que evidenciam a presença negra e quilombola no território cearense, a exemplo da dissertação de mestrado em Educação de Rosa Maria Barros Ribeiro: "Negros do trilho e as perspectivas educacionais (UFC, 1995)"; e do estudo de mestrado em Geografia de Alecsandro José Prudêncio Ratts: "Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará (USP, 1996)".

Esses movimentos se fortalecem a partir do século XXI com a intensificação do ativismo político no contexto nacional que se reflete também no Estado do Ceará com a expansão da atuação do Movimento Negro Unificado-MNU, do surgimento do Grupo de Valorização Negra do Cariri, na região Sul do Estado do Ceará, e de outros grupos/coletivos de mulheres negras, de juventudes negras, do movimento quilombola, do movimento dos povos de religião de matriz africana.

No Ceará, assim como no contexto nacional, os movimentos negros assumem características culturais, religiosas, políticas dando continuidade ao processo de resistência iniciado desde os primórdios do escravismo criminoso no território brasileiro. Os estudos apontam que no Ceará sempre houve luta e resistência contra a situação a que a população negra foi colocada através da formação dos quilombos, das ações políticas movidas pelas irmandades negras, das práticas culturais e de sociabilidade que foram e ainda são espaços importantes de fortalecimento das identidades negras, das revoltas e greves como as ações protagonizadas por Francisco Nascimento e pela Tia Simoa, no final do século XIX.

É a partir do início do século XXI que se intensificam as ações desses movimentos na defesa da pauta das políticas afirmativas, ao mesmo tempo em que dialogam e fortalecem as reivindicações no contexto nacional. Denunciam que

a “falsa abolição” não resolveu as desigualdades históricas provocadas pelo escravismo criminoso e que o racismo sistêmico e atualizado ao longo do tempo continua tendo efeito sobre as condições de vida da população negra. Nos últimos 15 (quinze) anos essa pauta entra na centralidade da agenda da luta antirracista no Ceará a partir de diversas iniciativas que surgem de diferentes pontos do Estado e que se articulam às reivindicações em torno da democratização do ensino superior e da implementação das políticas curriculares que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9.394/96, alterada pela Lei Nº. 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

No artigo apresentamos um panorama das atividades movidas pelos movimentos negros no Estado do Ceará. Do exposto, refletimos que sejam na realização das marchas, ocupando espaço nos fóruns e nos conselhos de participação da políticas públicas, articulando-se com pesquisadores (as) a partir dos núcleos e grupos de estudo e pesquisa que trabalham com o tema, com a ampliação das universidades no Estado do Ceará, com destaque para a importância da UNILAB no contexto das relações Brasil-África, promovendo reflexões sobre o tema nos congressos, realizando intervenções importantes na imprensa, articulando-se em rede com associações científicas, como a ABPN, e muitos outros espaços, esses movimentos tem apontado os desafios na superação das desigualdades impostas pelo racismo, mas também gerado um acúmulo de conhecimentos que apresentam proposições importantes no fortalecimento das políticas afirmativas necessárias no enfrentamento ao racismo no contexto cearense e no Brasil como um todo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Vanessa Oliveira de. *Marcos constituintes das universidades: diálogo com as questões sociais e étnico-raciais*. REVISTA ENSAIOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CULTURA –2019.2/ vol. 4 –n. 7.

BEZERRA, Maria Raiane Felix. *Movimentos Negros no Ceará: um olhar sobre o Movimento de Mulheres Negras do Cariri*. O Público e o Privado · nº 40 · set/dez · 2021.

BRASIL. Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

BRASIL. Lei Nº. 12.990/2014, de 09 de junho de 2014. Disponível em: [L12990 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

CARVALHO, José Jorge. *As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seus impactos nas ciências sociais brasileiras*. Teoria e Pesquisa: 42 e 43. Julho de 2023. Acesso em 05.11.2023.

CARVALHO, José Jorge. *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

CEARÁ. Lei Nº. 16.197, de 17 de janeiro de 2017. Disponível em: [LEIZNZ16.197ZZ2016 \(1\).pdf](#)

CEARÁ. Lei 17.432, de 25 de março de 2021. Disponível em: [Lei Ordinária 17432 2021 de Ceará CE \(leisestaduais.com.br\)](#)

CUNHA Jr., Henrique. *A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas afirmativas*. In.: GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz e SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes*. Política e Sociedade. Volume 10 – Nº. 18 – Abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. *Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB)*. Revista Lusófona de Educação, 24, 2013.

NUNES, Cicera; LUZ, Itacir Marques da. *Sobre o ancestral, o legado e o registro: discutindo a experiência do Congresso Artefatos da Cultura Negra pelas lentes da educação patrimonial*. Sillogés – v.5. n.1. jan./jul. 2022.

PEREIRA, Amauri Mendes. *"Quem não pode atalhar, arroteia!"*. Reflexões sobre o desafio da práxis de educadores dos agentes da Lei Nº. 10.639/03. In.: 30ª. Reunião Anual da ANPED. GT Afro-Brasileiros e educação, ANPED: out./2007.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. *Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. *O negro no Ceará (ou o Ceará negro)*. In.: CUNHA Jr., Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cicera. Artefatos da Cultura Negra no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. *Negros do trilho e as perspectivas educacionais*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação, Fortaleza (CE), 1995.

SANTOS, Sérgio Pereira dos; ROCHA, Emerson Ferreira. *Entre o esconderijo do privilégio e a blindagem racial de brancos e negros*. Rev. Edu. Foco, Juiz de Fora Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022.

SILVA, Joselina da; CARMO, Nicácia Lima do. 1945/1988/1997 – *Cotas para negros no Brasil: uma conversa que vem de longe*. O Social em Questão - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017.

SILVA, Livia Maria Nascimento. *Justiça social afrodiáspórica: pensando alternativas à lógica desenvolvimentista a partir da atuação do Grupo de Valorização Negra do Cariri*. Rio de Janeiro: CEEJ, 2023.

VIEIRA, Cleber Santos. *Políticas de ações afirmativas: subsídios para o debate de aprimoramento*. Revista da ABPN • v. 13, n. 36 • Mar - Mai 2021.

**NEGRA, POBRE E CAMPONESA:
a Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia enquanto parte institucional da política de Ação
Afirmativa**

*Ana Paula Inacio Diório¹
Maricleide Pereira de Lima Mendes²*

Resumo

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) nasceu da luta histórica do povo do campo por Educação. Nascida e criada por nossa gente, a Federal do Recôncavo pode ser considerada a maior Política Pública de Ação Afirmativa no âmbito da Educação conquistada nesse Território de Identidade nas últimas duas décadas. Enquanto uma universidade majoritariamente negra, feminina, pobre e camponesa a UFRB também pode ser considerada uma grande Política de Educação do Campo. Nesse artigo iremos refletir sobre como as territorialidades camponesas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFRB demarcam a importância desse curso no bojo nas Ações Afirmativas que compõe a política institucional dessa universidade.

Palavras-chave: Política pública; UFRB; Ações afirmativas

**BLACK, POOR AND PEASANT:
Peasant Education at the Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia as an institutional part of the affirmative action
policy**

Abstract

The Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) was created from the historical struggle of peasants people for education. Founded by our people, the UFRB can be considered the largest public affirmative action policy of education achieved in this identity territory in the last two decades. Although a mostly black, female, poor and peasant university, UFRB can also be considered a great peasant education policy. In this article we will reflect on how the peasant territorialities of the Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) at UFRB demarcate the importance of this course within the affirmative actions that make up the institutional policy of this university.

Keywords: Public policy; UFRB; Affirmative Actions

Resumen

¹ Doutora em Ciências. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

² Doutora em Ensino Ciências. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

La Universidad Federal de Recôncavo da Bahia (UFRB) nació de la lucha histórica de la población rural por la Educación. Nacido y creado por nuestro pueblo, el UFRB puede ser considerado la mayor política pública de acción afirmativa en el campo de la educación lograda en este territorio de identidad en las últimas dos décadas. Como universidad mayoritariamente negra, femenina, pobre y campesina, la UFRB también puede ser considerada una gran Política de Educación Rural. En este artículo reflexionaremos sobre cómo las territorialidades campesinas de la Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) de la UFRB delimitan la importancia de esta carrera dentro de las Acciones Afirmativas que configuran la política institucional de esta universidad.

Palabras clave: Política pública; UFRB; Acciones afirmativas

INTRODUÇÃO

Um lugar poderia ser definido estritamente por sua geografia caso quiséssemos reduzir toda sua história ao espaço geográfico. O território do Recôncavo da Bahia pode ser apenas um lugar que margeia a Baía de Todos os Santos, cujo principal rio que o corta é o Paraguaçu, mas, quando olhamos pelas lentes dos povos do campo, esse território ganha identidade e passa a ser caracterizado pela ampla diversidade cultural, sua economia em torno da sociobiodiversidade com um rico patrimônio histórico oriundo de um passado de lutas pela liberdade e contra o sistema escravista, intensas atividades religiosas e culturais de Matriz Africana e exuberantes belezas naturais.

E esse território que tem em sua marca a luta pela Independência do Brasil e, portanto, da classe trabalhadora e dos povos do campo, que nasceu a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: a maior Política Pública de Educação, nesse e para esse território, para aqueles que lutaram pela sua implantação depois de longos anos de espera dos seus ancestrais que haviam iniciado toda essa história.

A UFRB foi criada pela Lei nº 11.151 de 29 de julho de 2005, na esteira das ações governamentais que tinham como objetivo a expansão e interiorização do Ensino Público Superior. Implantada no Recôncavo da Bahia, com sede e dois *campi* na cidade de Cruz das Almas (BA) e mais os

Centros de Ensino instalados nos municípios de Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana e Santo Amaro.

Por ser *multicampi*, a UFRB representa a possibilidade de inclusão social e da promoção do desenvolvimento territorial do interior do Estado, sobretudo nos Territórios de Identidade do Recôncavo da Bahia, Vale do Jiquiriçá e Portal do Sertão.

No bojo dessa revolução educacional, outros projetos que comungam desse ideal de liberdade e de humanização dos povos se somou ao projeto da UFRB, como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) – Área Ciências da Natureza ou Matemática, *campus* de Feira de Santana – que, ao longo de seus dez anos de atividade, tem demarcado a importância de Ações Afirmativas que compõe a política institucional desta Universidade.

A LEdoC é um movimento por uma Educação libertadora que visa à formação de educadores para atuarem em escolas do campo e nos espaços não escolares como as associações, os sindicatos, grupos produtivos da agricultura familiar e movimentos sociais a partir da realidade e contradições e disputas do território camponês entre o projeto hegemônico do agronegócio e a defesa da vida. É uma demanda apresentada pelos movimentos sociais do campo como possibilidade pensar o desenvolvimento territorial agrário a partir da valorização cultural no espaço da escola do campo em sua plenitude, contrapondo a visão de que a Educação e as escolas do campo estão apartadas e descontextualizadas da disputa de projetos para o campo brasileiro (Caldart, 2019).

A Educação do Campo requer um pensamento reflexivo que relacione teoria e prática de forma indissociável, ou seja, a práxis desde os saberes e fazeres no território camponês em luta pela reforma agrária, pelo modelo de produção pautado na agroecologia e na agricultura de base familiar às questões que articulem os saberes acadêmicos aos problemas sociais enfrentados pelo modo de produção capitalista, pelo racismo, pelo machismo, pelo sexismo e pelo patriarcado à militância e, conseqüentemente, à conquista de Políticas Públicas.

A UFRB é um exemplo dessa conquista a partir da luta dos povos por acesso à Educação desde o chão que pisa. Dados da pesquisa publicada em 2019 pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos

Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) sobre o “Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB” revelou que 83,4% dos nossos estudantes são autodeclarados negros, mais de 50% são mulheres e 79,6% são do interior do Estado da Bahia, indicadores que nos apontam para uma das universidades mais negra do país. Não apenas por sua localização geográfica em um território majoritariamente negro, mas pela universidade ter nascido do devir negro das Políticas de Ações Afirmativas que fazem parte de um projeto de universidade pautado na excelência acadêmica pela via da inclusão, do acesso, da permanência e pós-permanência, do desenvolvimento territorial através do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e das Ações Afirmativas.

Para Gomes (2001) as Ações Afirmativas, se baseiam no fundamento de que há uma dívida histórica com relação a grupos historicamente oprimidos e, por isso, as Políticas Públicas devem estar voltadas para a reparação das desigualdades. A partir desse princípio, temos como objetivo desse trabalho refletir como a LEdoC se insere na UFRB no bojo da política de Ação Afirmativa, pois possui justificativas na reparação histórica, na justiça social e na diversidade dos povos do campo.

Para tal reflexão, organizamos o estudo da seguinte forma: além da Introdução, incluem-se duas seções e as Considerações Finais. Na primeira seção, trazemos a perspectiva da UFRB enquanto Política Afirmativa de Educação no campo baiano, destacando a origem da UFRB, manifestando os trilhos da criação desta universidade desde a luta dos povos do Recôncavo. Na segunda seção, abordamos questões que apresentam a Educação do Campo que é semeada pela UFRB nos Territórios de Identidade da Bahia, desde sua materialidade de origem à sua territorialidade. E, por conseguinte, as considerações que o estudo obteve.

A UFRB ENQUANTO POLÍTICA AFIRMATIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO BAIANO

No ano que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) completa a sua maioridade, nós não celebramos apenas seu aniversário de 18 anos, mas a conquista resultante das lutas populares por aquilo que acreditamos ser a maior Política Pública já implantada no Território de

Identidade do Recôncavo, no qual desde a luta pela Independência do Brasil na Bahia (1822-1823) já se demarcava a força e a coragem dos sujeitos do campo, sobretudo negros e indígenas, em suas reivindicações por mudanças e participações sociais.

A luta pela independência nunca esteve desatrelada da luta pela Educação, as ações dos diversos sujeitos sociais do Recôncavo ecoavam na campanha pela Independência do Brasil desde a Vila de Nossa Senhora da Purificação e Santo Amaro por meio de um papel estratégico ao realizar, em 14 de junho de 1822 uma sessão na sua Câmara de Vereadores na qual – além da aprovação da implantação de "um centro único de Poder Executivo no Brasil, a ser exercido pelo Príncipe Regente, segundo as regras prescritas em uma liberal Constituição – aprovou que fosse fundada, o quanto antes, uma universidade (Tavares, 2023).

Apesar da importância que a luta pela independência teve para todo país, a conquista da universidade no território do Recôncavo só foi concretizada mais de 180 anos depois, em um momento político e econômico propício no país, que permitiu o desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para a criação da UFRB, em 2005, impulsionada pelo Projeto de Expansão e Interiorização em curso e, mais tarde em 2007, pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nasceu da mobilização popular, da reivindicação dos povos desse território, em sua maioria negros e negras, das comunidades camponesas, dos assentamentos, quilombolas e dos sujeitos do campo em busca do direito constitucional básico que é o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade através da democratização do Ensino Superior na Bahia.

E, portanto, foi no bojo da luta por direitos, por justiça social e racial, que o projeto da UFRB foi engendrado e materializado em 29 de julho de 2005, pela Lei nº. 11.151, por conta dessa raiz, cuja Universidade nasce do povo, para o povo e com o povo que ela tem em sua materialidade de origem a primeira Pró-Reitoria de Ações e Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) do Brasil, concebida com a missão "de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização [...] focadas

no ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior.” (UFRB, 2019, p. 13-14), demarcando o protagonismo das Ações Afirmativas na UFRB em um território composto majoritariamente por estudantes negros(as) e pobres.

Com a Administração Central localizada no município de Cruz das Almas, a 146 quilômetros da capital Salvador, no antigo prédio da Escola de Agronomia da Universidade Federal Bahia, foi uma universidade criada a partir de um modelo *multicampi* e organizada, em sete centros Centros de Ensino, quatro destes localizados em municípios do Território de Identidade do Recôncavo: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), situados em Cruz das Almas; Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), situado em Cachoeira; Centro de Ciências da Saúde (CCS), situado em Santo Antônio de Jesus e, posteriormente foram implantados o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), em Santo Amaro da Purificação. Já no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, o Centro de Formação de Professores (CFP), na cidade de Amargosa e no Território de Identidade do Portal do Sertão, no semiárido baiano, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), no município de Feira de Santana.

Ao adentrar em três Territórios de Identidade da Bahia, a UFRB abre possibilidades de organização de outras perspectivas pedagógicas do e no Ensino Superior, visto que, pautada nas Ações Afirmativas, essa universidade verdadeiramente interiorizada precisa avançar no debate da permanência e da pós-permanência para além dos auxílios e da política de cotas. É preciso articular o debate para o reconhecimento e acolhimento das identidades, a valorização das diferenças, a afiliação dos discentes ao projeto institucional de formação da comunidade acadêmica por meio de políticas de combate ao racismo, à homofobia, ao sexismo e à dicotomia campo-cidade e compreendam a dinâmica sócio territorial e cultural dos sujeitos (Trindade, 2023).

Nesse sentido, uma universidade composta majoritariamente por estudantes negros e oriundos da classe trabalhado do campo precisa lidar e dirimir as tensões internas e externas promovidas quando esses corpos

adentram o espaço acadêmico e promover um ambiente verdadeiramente acolhedor e pautado em uma política institucional cujo Ensino, a Pesquisa, a Extensão e as Ações Afirmativas estejam pautados de forma indissociável e contribuam para o acesso, permanência e transformação do perfil dos estudantes de graduação e de pós-graduação das universidades federais brasileiras.

A UFRB hoje é composta por estudantes de graduação provenientes de 520 cidades, distribuídas em 25 unidades federativas do Brasil. Do total, 93,2% são da região Nordeste, 92% da Bahia e 79,6% do interior do Estado; 62,9% são dos Territórios de Identidade: Recôncavo (36,3%), Vale do Jiquiriçá (13,7%) e Portal do Sertão (9%). Com 83,4% autodeclarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário-mínimo e meio. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia cumpriu seu papel de interiorização do Ensino Superior, do desenvolvimento territorial e do enegrecimento dos bancos acadêmicos.

Enquanto uma universidade de excelência, o projeto da UFRB tem sua gênese comprometida com a valorização da diversidade e a luta contra todas as formas de violência e de discriminação, essa marca foi impressa na composição do corpo discente e dos servidores (técnicos e docentes); nos territórios que se inserem e nas variadas iniciativas pedagógicas transformadoras desenvolvidas por essa comunidade acadêmica ao longo de seus 18 anos de existência. E mesmo diante das contradições e resistências que se apresentam intra ou extramuros, caminhando no sentido da defesa desta ideia de universidade. Portanto, não podemos nos furtar das reflexões críticas no que diz respeito à "trajetória da nossa instituição, identificar obstáculos, limites e desafios para que a UFRB continue engajada na luta pela ampliação da presença negra na Educação Superior, no enfrentamento de todas as formas de violência epistêmica, da qual o racismo é uma das expressões" (CONCEIÇÃO, 2023, p. 126).

A partir de sua materialidade de origem e perfil dos estudantes de graduação, as Políticas de Ações Afirmativas ganham centralidade e corpo desde a criação dessa universidade que já nasceu pautada naquilo que poderíamos aproximar a afroperspectivista defendida por Nogueira (2012), o qual nos propõe um exercício filosófico de denegrir a Educação.

Nesse movimento, é preciso dar sentidos à pluriversalidade da Educação e levar em conta que ela é atravessada por diversas tensões visto que as instituições de ensino são pautadas por uma ideia de acesso universal enquanto um direito, todavia é necessário praticar o respeito à diversidade das culturas e das narrativas em seus fazeres e documentos acadêmicos, de modo que as epistemologias do conhecimento reflitam nos currículos (Nogueira, 2012).

Sendo assim, entendemos que a universidade territorialmente referenciada pode promover uma transformação social desde que seu projeto educacional busque desenvolver consciência de raça, classe e equidade de gênero com a finalidade de instituir a hegemonia da classe trabalhadora, ou seja, daqueles e daquelas que a compõe para os (as quais esse projeto esteja voltado, portanto, para a práxis, para ação-reflexão-ação (Bulhosa; Silva; Diório, 2021).

É a partir desse lugar que a Educação do Campo se insere na UFRB e que a defendemos como parte do projeto institucional e da Política de Ação Afirmativa, visto que, assim com essa universidade, os estudantes da Educação do Campo são majoritariamente mulheres negras e do campo e, por isso, os cursos de Educação do Campo coadunam com a missão dessa universidade, além de aprofundar a reflexão acerca dos projetos pedagógicos que dialogam com a realidade territorial onde a UFRB está inserida quando praticam a Pedagogia da Alternância e desvelam a capilaridade e a dimensão da Federal do Recôncavo por todo Estado da Bahia.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO SEMEADA PELA UFRB NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DO ESTADO DA BAHIA

A Educação do Campo (EdoC) só adentrou as universidades brasileiras a partir das lutas dos movimentos sociais que a elevaram à pauta fundante para pensar o projeto de educação nesse país e transformá-la em Política Pública a fim de garantir a formação específica para os sujeitos do campo.

Entendemos Educação do Campo não como modalidade de ensino, mas como proposta político-pedagógica que deve perpassar por todos os

níveis da formação escolar, na perspectiva de formar indivíduos a partir das realidades territoriais e socioculturais que os humanizam. Considerar a reprodução da vida no território camponês dos sujeitos perpassa por respeitar as especificidades culturais e sócio-históricas como direito social de formação integral, o qual está para além da escola, mas insere todo o modo de vida dos povos do campo.

Para Caldart (2019), a concepção de Educação do Campo que fundamenta a EdoC tem a sua base em três raízes: luta dos sujeitos coletivos, agricultura camponesa e concepção de Educação com finalidades emancipatórias. Partindo dessas raízes, consideramos que a Educação do Campo tem o objetivo de pensar o sujeito do campo em sua totalidade, sendo a primeira a formação humana e a segunda a matriz formativa, a saber: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história, todas devem estar articuladas. Ao ser institucionalizada a Educação do Campo, criaram-se identidades diversas e isso não a limita, mas a amplia para novos territórios e territorialidades.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, ao camponês, ao trabalhador rural. Essa nova concepção vem em contraponto à visão de "camponês" e de "rural" como sinônimos de "atrasado" e "arcaico", passando a valorizar os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatizando o campo como lugar de trabalho, de moradia, de sociabilidade, de identidade, de lazer, enfim, como lugar de construto de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (Fernandes, 2004).

Apesar de a UFRB ter três cursos de Educação do Campo institucionalizados: a Licenciatura em Educação do Campo, Área Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa, o curso de Tecnólogo em Alimentos e a Licenciatura em Educação do Campo, Áreas de Conhecimento no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana, nesse estudo vamos nos reportar apenas ao último, o qual trataremos pela sigla de LEdoC.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, enquanto fruto da luta dos movimentos sociais, foram institucionalizados pelo Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), através do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).
Esse programa teve o objetivo de implementar nas Instituições Públicas de Educação Superior os cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores a fim de atuarem nos Anos Finais da Educação Básica nas escolas do campo, considerando as diretrizes político-pedagógicas formuladas em consonância com a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, e em observância com a Resolução/CD/FNDE nº.6, de 17 de março de 2009. Considerando os editais de 2008, 2009 e 2012, houve a consolidação de uma política de formação inicial de professores em 42 Universidades e Institutos Federais com mais de 600 vagas para a contratação de professores para os referidos cursos (BRASIL, 2014).

Em 2013, a partir do edital do PROCAMPO, Edital nº 2 de 5 de setembro de 2012, foi implementado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), em Feira de Santana, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Áreas do conhecimento Ciências da Natureza ou Matemática – o qual iniciou suas atividades em novembro do mesmo ano com ingresso da primeira turma, através de Vestibular Especial que ocorreu no mês de setembro anterior (Diório; Velloso, 2015).

Ao contribuir com as condições da institucionalização da Educação do Campo, a UFRB reafirma seu propósito de intermediar o diálogo entre a diversidade camponesa e as Ações Afirmativas, e a intervir nos processos de elaboração das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil. Convém lembrar que a constituição dos cursos de graduação na LEdoC na UFRB vem corroborar o cumprimento do seu papel na formação crítica dos sujeitos que compõem os territórios que a Universidade está inserida e para representar a ampliação das oportunidades de acesso ao Ensino Superior no Brasil, particularmente no Estado da Bahia, propiciando a formação de educadores do campo e reafirmando seu lugar enquanto uma universidade interiorizada.

Essa formação corporifica ações coletivas de resistência ao projeto hegemônico em curso e reivindica os direitos que foram historicamente negados à classe trabalhadora do campo e, podemos dizer também, da cidade, expondo o conflito nas relações que constituem os territórios no e do campo. Fernandes (2006) pressupõe que existe uma articulação entre

Educação do Campo e território e que esta sustenta-se na compreensão de que educação e trabalho são dimensões indissociáveis, pois o trabalho está interligado com a educação e com a produção territorial como meio da própria existência humana. Estamos considerando aqui educação e trabalho como dimensões do processo de humanização dos sujeitos, que se contrapõem à concepção burguesa que favorece e leva à alienação dos trabalhadores em favor do capital.

Nessa linha, Saviani (2005) entende a educação como trabalho não material, de produção do conhecimento, de valores, ideias e da consciência a partir da realidade concreta, indissociável e condicionante do trabalho material, bens materiais necessários à sobrevivência. Pautadas nessa concepção, acreditamos que educação, trabalho e territórios constituem uma tríade indissolúvel.

Considerando essa prerrogativa, a Educação do Campo na UFRB, está para além dos processos de escolarização que conduzem à transformação e à emancipação humana através da elevação do pensamento teórico da classe trabalhadora e do campo, marcada por um conjunto de opressões, pois se encontra ancorada em estratégias de enfrentamento dos trabalhadores no campo e na cidade à sociedade capitalista, ou seja, a Educação do Campo na UFRB é um projeto de “educação para além do capital” (Mézaros, 2008).

Nesse viés, os cursos da LEdoC da UFRB representam a materialização de Políticas Afirmativas à população do campo baiano cuja raça, etnia e o modo de vida os demarcam enquanto povos do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Não é possível pensarmos a Educação do Campo sem refletirmos de maneira teórica-política-ideológica acerca de que campo queremos. A UFRB, em um movimento dialógico, acolheu e fortaleceu a Educação do Campo, assim como os povos desse território lutaram e receberam a universidade,

estreitando ainda mais essas relações por meio de ações do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e das Ações Afirmativas.

As autoras Lima, Borghi e Mendes (2020) acentuam que a matriz formativa da LEdoC se diferencia de outras matrizes curriculares, pois possui dimensões política, histórica, humana e cultural inerentes ao campesinato. A materialização dessa matriz perpassa por articular as práticas educativas desenvolvidas na escola e na universidade e as práticas educativas desenvolvidas nas comunidades pelos sujeitos do campo e por seus coletivos, por meio do processo formativo que traz em sua gênese a Pedagogia da Alternância que assume papel central na formação dos sujeitos sociais do campo.

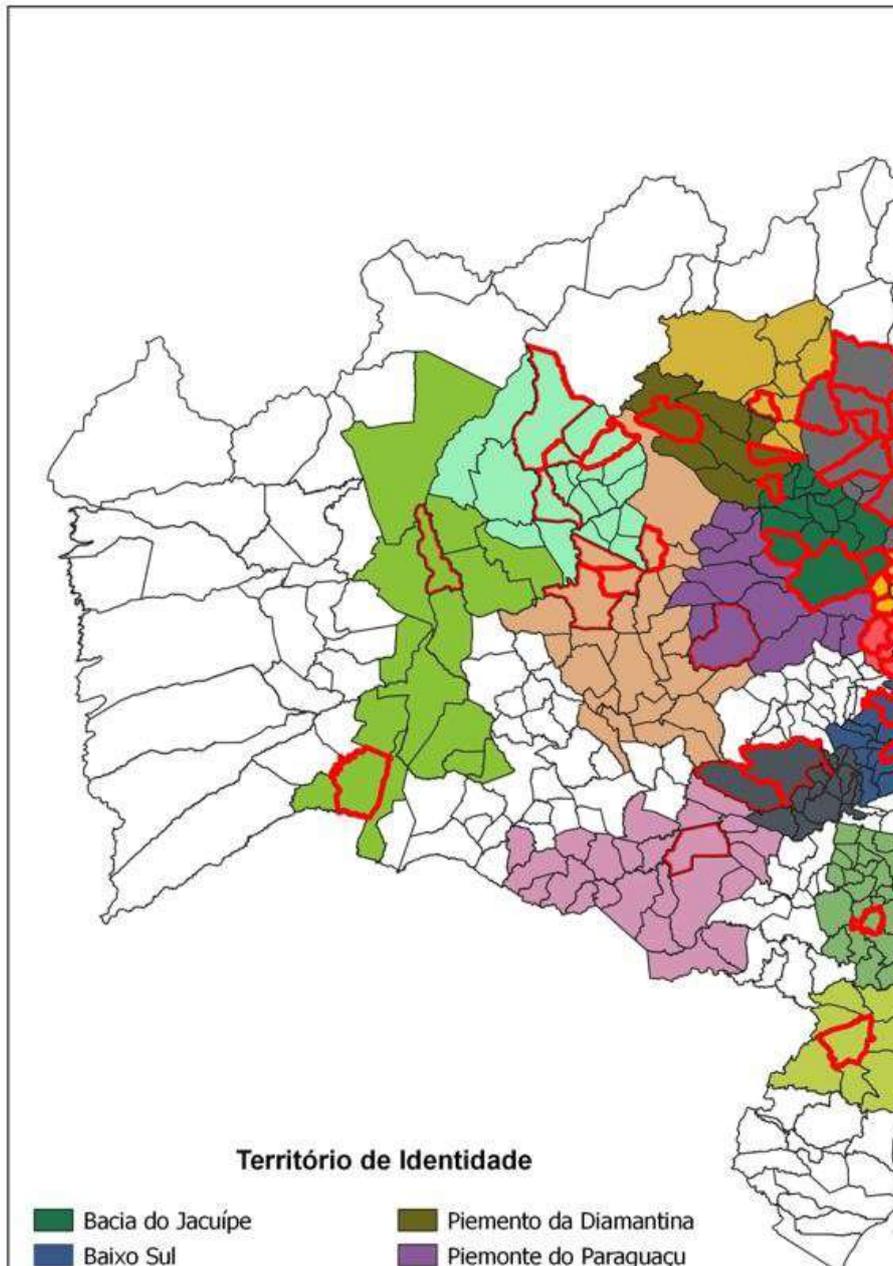
A Pedagogia da Alternância aponta para uma Educação que incorpora os princípios da educação popular e agrega outros elementos que potencializam o poder transformador da Educação, isso porque essa Pedagogia permite ação dialógica entre os diferentes sujeitos históricos, com vistas a descortinar o mundo no qual estão inseridos, explorando suas potencialidades e contradições. Para Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância articula saberes que envolvem espaços e tempos formativos, teoria e prática e a epistemologia da práxis: ação-reflexão-ação. A peculiaridade dessa Pedagogia vai além de alternar espaços geográficos e tempos formativos, uma vez que ela propicia o diálogo entre os estudantes e seus territórios.

A Pedagogia da Alternância é uma escola da experiência (Pineau, 1999) que se concretiza por meio de práticas educativas contextualizadas e plurais, quando as experiências vividas pelos sujeitos e a cultura destes são a base para a construção de saberes e atitudes críticas e criativas. A alternância possibilita aos estudantes vivenciarem dois tempos formativos: um tempo pedagógico na universidade e outro na comunidade, que proporciona continuar seus estudos em seus territórios e articular com as aprendizagens do trabalho no seu contexto.

Nessa dinâmica, a alternância dos tempos formativos estabelece articulações com o trabalho e com as dimensões sociais e culturais da vida destes estudantes. A perspectiva da alternância dentro da LEdoC e da UFRB permitiu a territorialização de um movimento, de uma luta, de um projeto pedagógico e de sociedade que configuram a Educação do Campo como

podemos observar no mapa abaixo (Figura 1) a dimensão que a LEdoC tomou o Estado na Bahia, se considerarmos todos os ingressantes (formados, evadidos e ativos) desde a primeira turma no ano de 2013.

Figura 1 - Município de origem dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências da Natureza e Matemática (2013-2023).



Fonte: Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática. Elaboração: LIÉCTT (2023).

Essa capilaridade do curso só foi possível por conta do envolvimento e da contribuição dos movimentos sociais e sindicais do campo que atuam nos Territórios de Identidade e nos municípios que os compõem que, desde a proposição até a implantação da LEdoC na UFRB, tiveram atuação *sine*

qua non para tornar a Educação do Campo essa grande Política Pública de acesso ao Ensino Superior e Ação Afirmativa de reparação histórica aos povos negro e camponês que é quem ocupa maior parte do território baiano.

Fernandes e Molina (2004) pontuam que o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, que é definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder onde se estabelecem as relações sociais. Ainda para estes autores, o conceito de território é importante para compreender os conflitos entre a agricultura familiar e camponesa e o agronegócio, já que ambos idealizam distintos territórios. Dessa forma, acreditamos que a Educação do Campo se apresenta como um movimento provocador para pensar o campo brasileiro, constituindo-se como um território político, ideológico e pedagógico, diferente daquele defendido pela classe hegemônica, pois esse é território habitado com distintas relações sociais e culturais entre cor, raça, gênero e etnia e prima pela sociobiodiversidade.

Defendemos aqui que a Educação para o campo e a alternância fortalecem da identidade territorial da Bahia. Os territórios são espaços importantes para os sujeitos que vivem no campo e para as suas comunidades, pois são carregados de símbolos e identidades, e, na Educação do Campo, podemos notar a força e a importância dessas relações. Esse pensamento também está atrelado à proposta de formação das LEdoC na UFRB, que foi de inserir os sujeitos do campo em um contexto de educação que possibilitasse o acesso dos povos do campo ao Ensino Superior Público e que este acolhesse suas singularidades.

A luta por Educação do e no Campo se traduz como Ações Afirmativas constituídas a partir da luta de movimentos sociais por reparação histórica dos povos que a constrói a suor e sangue esse país e que acreditam que a luta pela terra não se dissocia da justiça racial e do princípio educativo do trabalho e da reprodução da vida e, portanto, do desenvolvimento e da permanência no campo, por meio da territorialização das famílias camponesas e das Políticas Públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto não tinha a intenção de responder questionamentos, mas, a partir de nossas experiências e vivências enquanto docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB praticamente desde a sua implantação, convidar os leitores a refletirem acerca desse curso inserido no projeto da Universidade Federal do Recôncavo enquanto parte da política de Ações Afirmativas, a partir de suas concepções, princípios, materialidade de origem e territorialidade.

Ter podido contribuir com a institucionalização da LEdoC nos permitiu construir, juntos dos sujeitos do campo, caminhos que têm sido trilhados no bojo das lutas por um projeto de campo e de Educação que humanize os povos e não os destitua de suas identidades camponesas. Uma universidade com a história de criação da UFRB acaba favorecendo novos projetos pedagógicos, que encontram ambiência para resistir ao sistema hegemônico e ao modo capitalista de produzir a Educação, como é o caso da Pedagogia da Alternância praticada na Educação do Campo.

A alternância junto às pedagogias do movimento, freiriana e socialista materializa um projeto de EDUCAÇÃO que nasce da luta dos povos do campo por reforma agrária, mas tem uma dimensão transformadora muito maior do que se pode sistematizar em um currículo e, portanto, consideramos compor junto do projeto da UFRB uma grande política de Ação Afirmativa com a capacidade de reparação histórica para os(as) camponeses(as) que, além de compor a classe trabalhadora do campo, são em sua maioria racializados e oprimidos.

Mesmo na defesa desses projetos de educação e da revolução que eles promovem em todo território baiano, que careceu por séculos de Políticas Públicas de diversas ordens, entendemos que eles são projetos inacabados e em constante transformação. Os cortes orçamentários vivenciados pelas universidades públicas a partir de 2016 têm ameaçado a continuidade das ações, só o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) está desde 2015 sem aumento, ou seja, mesmo aumentando o número de estudantes não houve reajuste no valor do Programa, o que fragiliza as políticas de permanência estudantil.

Outro desafio é a garantia de que a educação para as relações étnico raciais na Educação do Campo, e em toda a UFRB, seja garantida nos currículos e nas práticas docentes e institucionais, bem como a

materialização de todas as políticas de Ações Afirmativas que precisam ser implantadas e acessadas pelos sujeitos de direito das políticas.

Portanto, apesar de comemorarmos os 18 anos da UFRB, e os dez da Licenciatura em Educação do Campo, enquanto políticas expressivas de transformação social e desenvolvimento territorial no âmbito das Ações Afirmativas compreendemos que ainda há um longo caminho de defesa, vigilância, qualificação e controle social das Políticas Públicas conquistadas até aqui.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. *Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo*, 2014.
- BULHOSA, S. L. SILVA, M. G, DIÓRIO, A. P. I. Educação do Campo e o ensino remoto: quais processos formativos cabem numa tela? *Revista Binacional Brasil Argentina* Vol. 10, num. 2, dez/2021, p. 185-199.
- CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-74, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2023.
- CONCEIÇÃO, J. C. A UFRB e as conexões entre a África e o Recôncavo da Bahia. In: SANTIAGO, A. R. A; BARROS, R. C. S; SILVA, R. S. *As Políticas Afirmativas na UFRB: percursos, dobras e pontes*. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.
- DIÓRIO, A. P. I, VELLOSO, T. R. A Educação do Campo e a Área das Ciências da Natureza: experiências e desafios no Ensino de Ciências e Biologia. *Anais do VII EREBIO RJ/ES - VII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES: tecendo laços docentes entre Ciência e culturas -- 1. ed. --* Niterói, Rio de Janeiro: MGSC Editora, 2015.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.
- FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, B. M., MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. *Por Uma Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional. 2004.

FONAPRACE. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES>>2018.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

GIMONET, J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

LIMA, A.; BORGHI, I.; MENDES, M. O diálogo como princípio formativo na licenciatura em Educação do Campo da UFRB. *Anais do XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN)*. Salvador, Bahia: 2020.

NOGERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

PINEAU, G. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. *In: Anais do 1º Seminário Internacional, Alternância e Desenvolvimento em Salvador* (pp. 56-63). Brasília: DF. 1999.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TAVARES, L. H. D. *Independência do Brasil da Bahia*. Edufba: Salvador, 2023.

TRINDADE, L.B. Ações afirmativas e relações de permanência no CFP/UFRB. *In: SANTIAGO, A. R. A; BARROS, R. C. S; SILVA, R. S. As Políticas Afirmativas na UFRB: percursos, dobras e pontes*. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2030. Cruz das Almas. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/1652588/Downloads/pdi_2019-2030.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

COTAS RACIAIS NO PARANÁ: enegrecendo a Universidade Estadual de Maringá

Delton Aparecido Felipe¹

Catarina Messias Alves²

Resumo

O artigo objetiva apresentar como a implementação das cotas para população negra ocorreram na Universidade Estadual de Maringá no Estado do Paraná (UEM/PR), para diálogo do estabelecido, as discussões permeiam a luta contínua do movimento negro em diferentes tempos históricos, e como suas ações fizeram emergir concretudes que reestruturaram a sociedade, e em específico a educação. Desde a implementação da Lei 10.639/2003 se evidenciou que a (re)existência da população historicamente discriminada foi fundamental para o rompimento das fragmentações dos racismos que se apresentam nas relações sociais. Os caminhos percorridos à implementação das ações afirmativas elucidaram o quanto as relações de poder se apossam da universidade, impossibilitando a constituição de um ambiente diverso, com pluralidade de ideias e culturais, instaurando desta maneira o epistemicídio. Refletir sobre as mobilizações para implementação das cotas para população negra no estado do Paraná, invoca o reescrever da história, de modo a descortinar a tentativa de apagamento da história e da cultura do povo negro neste espaço. Nestes escritos se apresenta a argumentação de que a adoção das cotas para a população negra no Ensino Superior tensiona a estrutura da universidade, no reivindicar às políticas de permanência, representatividade no corpo docente, reestruturação dos currículos e adoção de cotas na pós-graduação. Conclui-se que o enegrecimento da UEM, por meio das cotas para população negra promoveu mudanças significativas no campo simbólico e material, de modo a expressar-se as (re)existências para uma instituição mais igualitária e representativa.

Palavras-chave: Lei nº 12.711/2012; Cotas para população negra; Ensino Superior; Paraná; UEM.

¹ Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Doutor e Mestre em Educação pela UEM e Graduado em História pela UEM.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), bolsista CAPES. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá - Habilitação Licenciatura (2022).

RACIAL QUOTAS IN PARANÁ: blackening the State University of Maringá

Abstract

The article aims to present how the implementation of quotas for the black population occurred at the State University of Maringá in the State of Paraná (UEM/PR), for dialogue of the established, the discussions permeate the continuous struggle of the black movement in different historical times, and how their actions brought out concreteness that restructured society, and specifically education. Since the implementation of Law 10.639/2003 it has been evidenced that the (re)existence of the historically discriminated population was fundamental for the disruption of the fragmentations of racism that are presented in social relations. The paths taken to the implementation of affirmative actions elucidated how power relations take over the university, making it impossible to create a diverse environment, with plurality of ideas and cultural, thus establishing epistemicide. Reflecting on the mobilizations to implement quotas for black people in the state of Paraná, invokes the rewriting of history, in order to uncover the attempt to erase the history and culture of black people in this space. In these writings it is presented the argument that the adoption of quotas for the black population in Higher Education stresses the structure of the university, in claiming the policies of permanence, representativeness in the faculty, and adoption of quotas in postgraduate. It is concluded that the blackening of EMU, through quotas for the black population promoted significant changes in the symbolic and material field, in order to express the (re)existences for a more egalitarian and representative institution.

Keywords: Law nº 12.711/2012; Quotas for the black population; University education; Paraná; UEM.

CUOTAS RACIALES EM PARANÁ: ennegrecimiento de la Universidad Estatal de Maringá

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar cómo la implementación de las cuotas para la población negra se llevaron a cabo en la Universidad Estatal de Maringá en el Estado de Paraná (UEM/PR), Para el diálogo de lo establecido, las discusiones permean la lucha continua del movimiento negro en diferentes tiempos históricos, y cómo sus acciones hicieron surgir concreciones que reestructuraron la sociedad, y en específico la educación. Desde la implementación de la Ley 10.639/2003 se evidenció que la (re)existencia de la población históricamente discriminada fue fundamental para el rompimiento de

las fragmentaciones de los racismos que se presentan en las relaciones sociales. Los caminos recorridos a la implementación de las acciones afirmativas dilucidaron cuánto las relaciones de poder se apoderan de la universidad, imposibilitando la constitución de un ambiente diverso, con pluralidad de ideas y culturales, instaurando de esta manera el epistemicidio. Reflexionar sobre las movilizaciones para implementación de las cuotas para población negra en el estado de Paraná, invoca la reescritura de la historia, de modo a descortinar el intento de borrado de la historia y de la cultura del pueblo negro en este espacio. En estos escritos se presenta la argumentación de que la adopción de las cuotas para la población negra en la Enseñanza Superior tensiona la estructura de la universidad, no reivindicar a las políticas de permanencia, representatividad en el cuerpo docente, reestructuración de los currículos y adopción de cuotas en el posgrado. Se concluye que el ennegrecimiento de la UEM, por medio de las cuotas para población negra promovió cambios significativos en el campo simbólico y material, de modo a expresarse las (re)existencias para una institución más igualitaria y representativa.

Palabras clave: Ley nº 12.711/2012; Cuotas para la población negra; Enseñanza superior; Paraná; UEM.

A COR DA MUDANÇA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As políticas de ações afirmativas na modalidade de cotas raciais, desde o início do século 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’, cis heteronormativo, patriarcal, colonial, capitalista que estrutura e mantém as relações de poder e dominação fundadas no colonialismo.” (Lima; Silva, 2020). 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 3/2004. 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, 2003) 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, Felipe (2020) afirma que a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) 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, 2003) 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, a Petronilha Beatriz Goncalves 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 ERE, 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 ERE, 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 objeto 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 Fermino 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 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 Brasil, as mobilizações para chegar ao entendimento que têm na atualidade sobre a temática.

As cotas na sociedade: diversidade em realidades “outras”

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 supracita 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 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 comunitários 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 relatório³ 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

³ <https://abpn.org.br/observatorio-de-pesq/primeiros-aspectos-da-pesquisa-entre-abpn-e-dpu/> acesso em 30 de abril de 2023

estaduais, como é caso deste artigo que visa apresentar como a implementação das cotas para população negra ocorreram na Universidade Estadual de Maringá no 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.

DA IMPLEMENTAÇÃO AS MOBILIZAÇÕES NEGRAS PARA COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - PARANÁ

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 (UENP) 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 graduados⁴.

Antes de entrarmos na discussão de como a universidade adotou a política de cotas para população negra, é fundamental chamarmos atenção para fato que Paraná, juntamente a Santa Catarina e Rio Grande do Sul, compõem a sul do Brasil, região que historicamente construiu um discurso de 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 (Felipe, 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.

⁴ 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.

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 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 Yalodê-Badá, 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 (Felipe; Carvalho, 2021, p. 22)⁵. Atualmente a instituição dispõe de 60% de suas vagas para

⁵ 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)

concorrência geral, 20% das vagas destinadas ao Sistema de Cotas Sociais⁶ e 20% de Cotas para Negros⁷.

As reverberações do processo de implementação de cotas para negras na Universidade Estadual de Maringá, fez emergir o enegrecimento acadêmico, o (re)pensar dos imaginários sociais que permeiam a universidade, e o debate acerca dos currículos e as referências utilizadas. Destacamos que no ano de 2020, estudantes do curso de Psicologia se mobilizaram e criaram o Coletivo Negro de Psicologia, com intuito de realizar e apresentar discussões sobre raça, racismo e seus desdobramentos para as práticas pedagógicas do curso. Em decorrência das discussões teóricas, este mesmo coletivo no ano de 2021 mobilizou uma reformulação da grade curricular, com pauta de inserir disciplinas obrigatórias na graduação que abordassem raça e psicologia, somado a responsabilização por parte do corpo docente em buscar maior diversidade de autores nos textos utilizados em aula.

Se encontra também outros coletivos negros que se constituíram a partir das necessidades epistêmicas dos seus cursos se ausentarem ao debate das temáticas que perpassam as questões raciais. No curso de direito no ano de (2021) fundaram o Coletivo Negro Esperança Garcia, com objetivo de debater acerca da temática e congregar estudantes negros e negros cotistas, para se ter pertencimento. Ressalta-se que o pertencimento ansiado pelos estudantes, decorrem dos aspectos estruturais do curso, por durante muito anos ter um corpo discente majoritariamente branco e com discussões sobre a população negra apenas no campo criminal.

As mudanças suscetíveis da implementação das cotas raciais na UEM impactaram os Programas de Pós-Graduação, mas ressaltamos que na instituição por determinação da CEP, os programas possuem autonomia para aderirem ou não a implementação em seus processos seletivos. Dentre os programas que aderiram se encontra o Programa de Pós-Graduação em ciências sociais, curso de mestrado, foi o primeiro programa que se tem registro a implementar, no ano de 2019. Seguido pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, também no ano de 2019, seguido pelo Programa de Pós-Graduação em História no mesmo ano, o Programa de Pós-Graduação em

⁶Cf. Resolução N.º 008/2020-CEP <http://www.scs.uem.br/2020/cep/008cep2020.htm>. Acesso em 13 de maio de 2023.

⁷ 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.

Administração no ano de 2021 e o mais recente o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem no ano de 2022. A implementação das cotas raciais nos programas de pós-graduação são provenientes da implementação na graduação, e este movimento emergiu da presença mais expressiva de estudantes negros na universidade, e das reivindicações para currículos mais diversificados, que abordem a temática racial, seguido do (re)pensar do corpo docente.

Apesar das resistências de alguns setores da instituição, as ações afirmativas voltadas para a população negra na UEM e a pauta racial têm ganhado cada vez mais visibilidade, ao ponto de a gestão da universidade ter aberto um diálogo com o Núcleo para ampliar suas ações na instituição, como por exemplo, a produção de uma Carta Compromisso pelo NEIAB/UEM que foi assinada pelo Reitor e Vice-Reitora eleitos no ano de 2022.

A Carta Compromisso contém os seguintes pontos: produzir documentos procedimentais que orientem a elaboração de editais (relativos a acesso ou permanência) condizente com ações afirmativas, evitando fragilidade jurídica; promover formação de servidores para incorporarem ações afirmativas nos processos de ensino, pesquisa e extensão; estimular a incorporação de conteúdos e/ou disciplinas curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação; promover e acompanhar a abertura de programas de assistência estudantil com vistas a assegurar a atenção para grupos dos marcadores sociais de desvantagem; elaborar ou criar um canal de comunicação e acolhimento para os alunos cotistas; analisar os relatórios e monitorar os resultados obtidos anualmente; incentivar a adoção das ações afirmativas nos cursos de pós-graduação na instituição e mobilizar a curto e médio prazo uma maior inserção de professores/as e funcionários/as provenientes dos grupos sujeitos das ações afirmativas na instituição por meio de seus concursos e teste seletivos.

Toda a mobilização narrada até aqui, nos leva a concluir que na UEM temos muito o que fazer para construirmos uma universidade antirracista, mas acreditamos que estamos no caminho, graças a toda aprendizagem que tivemos nos últimos anos com as lutas do movimento negro, de construir e aprimorar a agenda negra nesta instituição de ensino.

Logo, as políticas de ações afirmativas voltadas para população negra na instituição, nos direciona a ressaltar que, apesar do acesso, as políticas de permanência para esses alunos, seja material ou simbólica, são precárias. Mesmo com todas as insistências do NEIAB em debater o tema, e a sensibilidade de parte da gestão, discutir a política de permanência na UEM ainda é um imenso desafio que esbarra na falta de vontade política, orçamento e regramento administrativo insensível ao tema da inclusão. Um exemplo disso é baixa presença de professores/as negros/as na instituição, o que colaboraria muito para a permanência simbólica dos/as discentes cotistas negros/as, visto que eles teriam uma maior representatividade e, teriam em quem se espelhar. No entanto, apesar de toda dificuldade de implementar políticas inclusivas, que consideramos acesso, permanência (material e simbólica) e sucesso dos/as alunos/as, seguimos lutando por uma instituição que tenha o antirracismo como um dos pilares de sua estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme dialogado no texto, o processo de enegrecimento da Universidade Estadual de Maringá a partir da implementação da política de cotas para população negra possibilitou o acesso, e maior representatividade de sujeitos historicamente discriminados a este espaço de poder. No entanto, se evidenciou que as condições materiais e simbólicas de permanência ainda se fazem necessária de modo expressivo, para ofertar condições dos estudantes vivenciarem a pluralidade de ações desempenhadas pela mesma.

Salientamos que a aprovação das cotas raciais, não cessaram os conflitos e as objeções a política, porém ao se fazer mais diverso o ambiente acadêmico, as (re)existências também alcançaram mais vivacidade propiciando o aquilombamento e transformando o silenciamento em resistência e persistência para o rompimento do epistemicídio, se materializando na criação dos coletivos negros e na implementação em programas de pós-graduação.

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.

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.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 Altera a Lei 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*.

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. Disponível em:

<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/3211/4344>.

Acesso em: 15 set. 2023.

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. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52393>. Acesso em: 15

set. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo [online], Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/>.

Acesso em: 15 set. 2023.

FELIPE, Delton Aparecido; 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. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1234>. Acesso em: 15 set. 2023.

FELIPE, Delton Aparecido. 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: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica*. Curitiba: SEJU, 2018, p. 7-25.

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. Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/teorias-criticas-e-estudos-pos-e-decoloniais-a-brasileira-quando-a-branquitude-academica-silencia-raca-e-genero>
Acesso em: 10 set. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/7888>.
Acesso em: 15 set. 2023.

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.

**POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU: uma análise do Instituto Federal de Mato
Grosso**

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda¹

Nuno Miguel Augusto²

Resumo

A marcação da diferença racial estrutura a desigualdade educacional intensificada nos níveis mais avançados da escolarização. Nesse sentido, a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* possibilita justiça social com a inclusão de grupos étnico-raciais historicamente excluídos desse nível de ensino. Assim, esta pesquisa se propõe a analisar a política de ação afirmativa adotada pelos programas de pós-graduação acadêmicos *stricto sensu* do Instituto Federal de Mato Grosso, no período de 2017 – 2023, identificando as modalidades, critérios, grupos sociais contemplados e discutindo sobre a necessidade da implementação de ações de permanência. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que se constitui do método de análise documental (editais de seleção). No percurso investigativo é privilegiado a produção teórica-política da decolonialidade e estudos críticos da branquitude que mobilizam o pensamento decolonial, pelo potencial analítico crítico e engajado nos processos de luta pela reexistência, emancipação, justiça social e combate ao racismo estrutural brasileiro. Os programas analisados implementam a política afirmativa pela modalidade de reserva de vagas, com critérios étnico-raciais e deficiência, contemplando pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, pela indução da Portaria Normativa 13/2016, sendo esta propositiva no contexto da democratização da educação superior, especificamente, da pós-graduação.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Branquitude; Ações afirmativas; Antirracismo; Educação superior.

**AFFIRMATIVE ACTION POLICY IN STRICTO SENSU
POSTGRADUATION: an analysis of the Federal Institute of
Mato Grosso**

Abstract

The marking of racial differences results in intensified educational inequality at more advanced levels of schooling. In this sense, the affirmative action

¹ Doutora em Sociologia, Instituto Federal de Mato Grosso, maria.auxiliadora@ifmt.edu.br

² Doutor em Sociologia, Universidade da Beira interior-Portugal, nmc.augusto@gmail.com

policy in stricto sensu postgraduate studies enables social justice with the inclusion of ethnic-racial groups historically excluded from this level of education. Thus, this research proposes to analyze the affirmative action policy adopted by the stricto sensu academic postgraduate programs of the Federal Institute of Mato Grosso, in the period 2017 – 2023, identifying the modalities, criteria, social groups covered and discussing the need to implement permanence actions. This is a research with a qualitative approach that uses the documentary analysis method (selection notices). In the investigative path, the theoretical-political production of decoloniality and critical studies of whiteness that mobilize decolonial thinking are privileged, due to its analytical potential and engaged in the processes of struggle for re-existence, emancipation, social justice and the fight against structural racism Brazilian. The programs analyzed implement the affirmative policy through the reservation of places, with ethnic-racial and disability criteria, covering black, mixed-race and indigenous people and people with disabilities, through the induction of Normative Ordinance 13/2016, which is proposed in the context of democratization of higher education, specifically postgraduate studies.

Keywords: Ethnic-racial relations; Whiteness; Affirmative actions; Anti-racism; College education.

POLÍTICA DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA POSTGRADUACIÓN STRICTO SENSU: un análisis del Instituto Federal de Mato Grosso

Resumen

La marcada diferencia racial estructura la desigualdad educativa intensificada en niveles más avanzados de escolarización. En este sentido, la política de acción afirmativa en los posgrados estricto sensu posibilita la justicia social con la inclusión de grupos étnico-raciales históricamente excluidos de este nivel educativo. Así, esta investigación se propone analizar la política de acción afirmativa adoptada por los programas académicos de posgrado estricto sensu del Instituto Federal de Mato Grosso, en el período 2017 – 2023, identificando las modalidades, criterios, grupos sociales cubiertos y discutiendo la necesidad de implementar la permanencia acciones. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo que utiliza el método de análisis documental (avisos de selección). En el camino investigativo se privilegia la producción teórico-política de la decolonialidad y los estudios críticos de la blancura que movilicen el pensamiento descolonial, por su potencial analítico y comprometidos con los procesos de lucha por la reexistencia, la emancipación, la justicia social y combatir el racismo estructural brasileño. Los programas analizados implementan la política afirmativa a través de la reserva de plazas, con criterios étnico-raciales y de discapacidad, abarcando a personas de raza negra, mestiza e indígena y a personas con discapacidad,

a través de la inducción de la Ordenanza Normativa 13/2016, que se propone en el contexto de democratización de la educación superior, específicamente de los estudios de posgrado.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales; Blancura; Acciones afirmativas; Anti racismo; Educación universitaria.

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica-política da decolonialidade tem, dentre suas questões centrais, o saber produzido por um longo processo de colonialidade iniciado no século XVI com o domínio colonial racista e eurocêntrico, que continua reproduzindo lógicas de opressão e dominação epistêmica (do saber), econômica, política (do poder), de existência e experiência vivida (do ser). Assim, a decolonialidade pensa criticamente sobre os paradigmas epistemológicos das ciências sociais e humanidades europeias, busca apreender os processos de resistência nos mais de 500 anos de luta pela reexistência das populações negras e indígenas, bem como daqueles que Frantz Fanon nomeou como os condenados da terra e fornece ferramentas conceituais para propor estratégias de transformação da realidade e avançar a descolonização (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018; MALDONADO-TORRES, 2018).

Dessa forma, uma leitura crítica da desigualdade social por cor ou raça desconstrói o argumento de que a adoção de políticas de ação afirmativa para grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) na educação superior em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, contraria o princípio da meritocracia.

Conforme o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - da proporção de pessoas com 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior 31,1% eram brancas, enquanto apenas 12,8% eram pretas e 13,4% eram pardas (IBGE, 2010). Entre 2016 e 2018, a proporção de pretos e pardos (negros) de 18 a 24 anos cursando ensino superior, passou de 50,5% para 55,6%, porém, ainda inferior aos 78,8% de estudantes brancos da mesma faixa etária nesse nível de ensino (IBGE, 2018). Apesar da considerável democratização dada pelas políticas de ações afirmativas voltadas à ampliação do acesso, a cor ou raça permanece como fator

determinante no acesso e permanência desigual na educação superior, e, portanto, da desigualdade social no Brasil (IBGE, 2022).

Essa desigualdade implica na mobilidade social, na ocupação dos lugares de poder e em todas as dimensões da vida social, por sua vez, construída contínua e silenciosamente e naturalizada nos séculos de dominação e opressão contra pessoas racializadas como negras e indígenas. Portanto, a defesa da meritocracia é a defesa da manutenção de privilégios da branquitude (BENTO, 2005).

Nesse viés, é pertinente ressaltar que Mato Grosso é o segundo Estado com mais povos originários com línguas e tradições diferentes. Estes sofreram com a discriminação racial e racismo dos colonizadores e ainda sofrem, por exemplo, com o imaginário da população mato-grossense e brasileira de que a existência indígena é algo do passado, com escolas públicas que resistem ao acesso de indígenas que vivem no contexto urbano e com a resistência institucional e herança eurocêntrica presente nos projetos pedagógicos de cursos das universidades (CHIQUINHA PARESI, 2019).

Decerto, no contexto da política de ação afirmativa, reconhecer a realidade do racismo significa compreender que aquilo que é classificado como mérito está marcado pelo poder e privilégio branco – branquitude – pois em uma sociedade racializada, ser branco faz diferença, posto que as pessoas negras nas mesmas condições que pessoas brancas não têm as mesmas oportunidades e tratamentos (BENTO, 2005; 2014; CARONE; BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2020; ARRUDA, 2022; 2023).

Para Cordeiro, Costa e Santos (2021) as ações afirmativas são necessárias à desconstrução dos privilégios da branquitude, posto que o direito a equidade de acesso nos níveis da educação brasileira é profundamente racializado por conta dos benefícios sociais assegurados historicamente ao segmento populacional branco.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluiu nos princípios do ensino brasileiro previstos no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia de padrão de qualidade, consideração com a diversidade étnico-racial - alteração feita pela Lei n.º 12.796/2013 e a obrigatoriedade das instituições públicas e privadas ofertantes dos ensinos fundamental e médio inserirem no âmbito de seus currículos o estudo da história e cultura

afro-brasileira e indígena, conforme o artigo 26-A, alterado pela Lei nº 10.639/2003 posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, (BRASIL, 1996).

Compreende-se que acesso, permanência e qualidade educacional, enquanto princípios da educação brasileira, são termos imbricados entre si e com o princípio de justiça social e democratização da educação. Assim, falar de acesso significa considerar o ingresso, a permanência, a conclusão e a qualidade da formação igualmente ofertada para toda a população.

Ademais, após a aprovação das ações afirmativas para negros e indígenas em 2012 pelo Supremo Tribunal Federal, através da Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012, foi instituída a política de reserva de vagas para os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência (alteração feita pela Lei n.º 13.409/2016), para acesso às universidades e instituições federais de ensino técnico. A referida Lei influenciou o aumento de propostas de ações afirmativas para ingresso na pós-graduação *stricto sensu* (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

Assim, a ação afirmativa é um conceito político e social, visando garantir a democratização do acesso à educação superior, igualdade de oportunidades e de condições, justiça social, cidadania, reconhecimento social, eliminação da diferença de anos de escolarização entre brancos e negros, desconstrução de hierarquias impostas por conta da ideia de raça e da branquitude como referente dominante, construção de currículos multiculturais e o combate ao racismo institucional, preconceito e discriminação racial, a fim de que possa ser garantido o princípio da equidade social (BERNARDINO, 2002; SILVÉRIO, 2002; BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2020; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016; MATTOS, 2018; ARRUDA, 2020; 2022; CORDEIRO; COSTA; SANTOS, 2021).

E Ainda, para Silvério, et. al. (2022) essa política, além de ampliar o horizonte de expectativas para a juventude negra, indígena e pobre, aumentar e modificar seu perfil socioeconômico e expandir e a democratizar a universidade, deve assegurar a continuidade das ações afirmativas com financiamento para a permanência digna dos estudantes e garantia da qualidade da formação.

No governo de 2003 a 2012 foi criado o Fundo Social do Pré-sal, onde os recursos provenientes dos royalties do Pré-sal assegurariam uma

transformação social, considerando a mobilidade educacional das juventudes negras, indígena e pobre. Porém, em 2014 foi iniciado um processo de ruptura desse projeto e a análise de proposições legislativas com foco no financiamento no período de 1998-2021, mostra que a questão do financiamento da política de reserva de vagas é mencionada superficialmente (SILVÉRIO, et. al. 2022).

Ademais, a pós-graduação brasileira também é marcada por intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas, o que ensejou a criação de ações afirmativas em prol de estudantes pertencentes a grupos dela historicamente excluídos (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p.882). A Portaria Normativa do Ministério da Educação n.º 13, de 11 de maio de 2016, induz a adoção de ações afirmativas na pós-graduação para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiências.

A partir de 2017 houve um aumento das ações afirmativas na pós graduação, apontando para o papel indutor da Portaria Normativa (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p.886). Por certo, a portaria 13/2016 insere-se no contexto da democratização da educação superior, especificamente na pós-graduação onde as pessoas negras estão sub-representadas (CORDEIRO; COSTA; SANTOS, 2021).

A pesquisa panorâmica sobre o processo de criação de ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas brasileiras, realizada por Venturini e Feres Júnior (2020), aponta também que as formas de implementação das ações não são uniformes e os grupos étnico-raciais são os principais beneficiários, demonstrando uma diferença em relação à graduação, onde a política de reserva de vagas tem critérios predominantemente sociais e é uniforme.

Para Arruda (2023), é necessário fazer uma análise da política de ação afirmativa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nos Institutos Federais (IFs) e das ações para a permanência dos estudantes. "Estudos têm privilegiado universidades públicas, por outro lado, dentre os 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos IFs" (ARRUDA, 2023, p.890). Os IFs são instituições criadas pela Lei 11.892/2008, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para a oferta de educação superior, básica e profissional.

Assim, esta pesquisa³ se propõe a analisar a política de ação afirmativa adotada pelos programas de pós-graduação acadêmicos *stricto sensu* do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT, no período de 2017 – 2023, identificando as modalidades, critérios, grupos sociais contemplados e discutindo sobre a necessidade da implementação de ações de permanência. Para isso, foi feita uma análise documental que consistiu em consultar a avaliação quadrienal 2017-2020 publicada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – para identificar os programas (nome do programa, código do programa conforme dados da Capes, área do conhecimento, nota da Capes, endereço eletrônico) e, a partir disso buscar os editais de seleção nos sítios eletrônicos de cada programa.

A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DO PENSAMENTO DECOLONIAL E ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE

O projeto-acadêmico-político da decolonialidade é crítico e emancipatório, leva à libertação das mentes, da escrita de vidas, vivências e (re)existências, de construção da liberdade e, portanto, de busca no sentido de “esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 10). Ainda conforme os autores, a decolonialidade é mais do que metodologia, é um projeto a ser feito, onde todos pensam, criam e agem juntos em suas variadas formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade continuada do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo.

Nesse viés, os autores destacam que assumem uma definição ampla de decolonialidade, que não está restrita à definição elaborada pelo conjunto de autores do grupo de investigação modernidade/colonialidade, a fim de considerar e compreender os processos de resistência política e epistêmica, contra as hierarquias raciais e luta pela (re)existência, das populações afrodiáspóricas, indígenas, e, posteriormente, daqueles que Frantz Fanon

³ Esta pesquisa é realizada no âmbito do projeto: “Políticas de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes”, aprovado no Edital 37/2022 pela CAPES – PDPG – Alteridade na Pós-Graduação.

nomeou de "os condenados da terra", sobretudo da população negra e indígena brasileira.

Como os argumentos em favor da decolonialidade como um projeto político-acadêmico remetem ao século XVI, logo, inscreve-se nos mais de 500 anos de luta, os teóricos ressaltam a necessidade de destacar no primeiro plano a luta política de mulheres negras, quilombolas, movimentos negros, povo de santo, jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de ativistas e intelectuais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Du Bois, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collins, etc. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2018; MALDONADO-TORRES, 2018).

Ademais, o projeto político-acadêmico decolonial é heterogêneo e transdisciplinar e, é formado por intelectuais da América Latina e Caribe, como: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo Ramón Grosfoguel, o filósofo Nelson Maldonado Torres, ambos porto-riquenhos, a linguista norte-americana residente no Equador Catherine Walsh, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Ainda conforme os autores, mesmo sem usar precisamente o termo, o conceito de decolonialidade esteve presente na tradição do pensamento negro de Du Bois e Frantz Fanon. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL 2018). O estudo de Faustino (2015), apresenta alguns estudiosos mais contemporâneos que vêm mobilizando o pensamento de Frantz Fanon em diversas abordagens teóricas, como exemplo: Estudos Decoloniais: Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres; Estudos Pós-coloniais e da Diáspora: Paul Gilroy, Stuart Hall, Valter Roberto Silvério, Antônio Sérgio Guimarães; e Branquitude: Maria Aparecida Silva Bento.

Os estudos críticos sobre a branquitude (critical whiteness studies) fazem uma inversão epistemológica, desloca o grupo social racializado como negro para o centro sobre o qual foi construída a ideia de raça: para o branco. O entendimento é de que a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais significa afirmar que a desigualdade racial é um

problema do negro, porque somente ele problematizado, logo, é uma forma de silenciar a luta por uma sociedade mais igualitária (BENTO, 2014).

Ademais, esses estudos também se formam como um campo transnacional, visto que corresponde à história das formações e construções de Estados-Nação da Modernidade, ou seja, a história do colonialismo europeu e seu sistema mundo colonial racista, segregado, opressor, violento e escravista. É nesse processo histórico que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam a sua identidade racial como norma e padrão e, dessa forma, outros grupos aparecem como inferiores (ARRUDA, 2020).

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), destacam que um dos grandes méritos do grupo de investigação modernidade/colonialidade foi discutir a ideia de raça como dimensão estruturante do sistema de dominação moderno/colonial. Como argumenta Quijano (2005), na América Latina a ideia de raça concebida na modernidade foi estabelecida como categoria de classificação social da população para naturalizar as relações coloniais de dominação (colonialidade do poder) e, portanto, a suposta inferioridade dos colonizados. Nesse viés, a formação das relações sociais produziu identidades sociais historicamente novas: índios, negros, brancos.

Origem e traços fenotípicos foram codificados como cor adquirindo uma conotação racial associada às hierarquias raciais, lugares e papéis sociais correspondentes ao padrão de dominação que se impunha. “Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos” (QUIJANO, 2005, p.118) e impuseram aos colonizados a situação natural de inferioridade, bem como seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais, epistemológicas e culturais (colonialidade do saber).

Nessa direção, os teóricos da decolonialidade conceituam o racismo como um princípio constitutivo de todas as relações de dominação da modernidade colonial. Essas relações vão desde a divisão internacional do trabalho às hierarquias epistêmicas, étnico-raciais, sexuais, religiosa, de gênero, de língua ou nacionalidade. Nessa lógica, os teóricos da decolonialidade sistematizam a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica ao conhecimento desincorporado, desinteressado e sem pertencimento geopolítico, originado do universalismo abstrato

estabelecido como hegemônico pela longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo (ARRUDA, 2023).

Ao contrário do universalismo abstrato, o pensamento decolonial propõe o universalismo concreto que se constitui de relações dialéticas horizontais e diversas, a partir do qual sustenta a necessidade da afirmação do corpo geopolítico de maneira a afirmar a (re)existência como um ato de qualificação epistêmica. Como exemplo, dentre muitos outros, estão intelectuais negras que refutaram o epistemicídio – eliminação da intelectualidade negra, e afirmaram suas localizações nas estruturas de poder a partir das experiências vividas no contexto colonial. O que se propõe é a “construção de uma democracia plurirracial caracterizada por uma igualdade econômica, social, cultural que permita a coexistência e o diálogo entre diversos grupos raciais” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOGUEL, 2018, p.15; MALDONADO-TORRES, 2018).

Assim, o pensamento decolonial desvincula-se das dicotomias: o sujeito e o objeto, conhecimento e vivências. Não é uma identificação étnica, nacional ou religiosa, mas sim um projeto político (QUIJANO, 2019). Portanto, que a decolonialidade “não seja somente um assunto de lutar contra as estruturas externas da dominação moderno-ocidental (decolonialidade do poder), mas também lutar contra as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser)” (GROSGOGUEL, 2018, pp. 67-68).

Pode-se dizer que a decolonialidade é um pensamento crítico e emancipatório voltado à libertação e humanização dos sujeitos, inscrito no pensamento de Frantz Fanon, ativista e intelectual anticolonial, que, apesar de não ter desenvolvido uma teoria educacional, inspira uma educação como prática social e histórica voltada à desalienação (capacidade de se autodeterminar como sujeito) e emancipação humana (ARRUDA, 2023). Fanon (2018) argumenta que quando uma pessoa toma posição contra as tentativas de opressão, se torna um desalienado.

Os estudos de Fanon (1968; 2008), trazem à tona os impactos da construção social da raça, no contexto da modernidade ocidental, sobre a população de origem africana no processo de escravidão, na formação dos estados nacionais a partir de um empreendimento colonial de estrutura racista que codificou a branquitude como norma, modelo de humanidade,

autoridade, racionalidade, civilização e cultura, tornando-se, dessa forma, uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos e autóctones, bem como a própria colonização e a expansão do capitalismo (ARRUDA, 2020). Mostram ainda que o modelo colonial moderno, significou a imposição da força, domínio e supremacia branca, a racialização das relações sociais, a negação do ser àqueles racializados como negros.

Fanon (2008) afirma que na modernidade, a dominação europeia é responsável pelo racismo colonial, que se deu em um processo duplo, inicialmente econômico e em seguida pela interiorização/epidermização da inferioridade. "A inferiorização é o correlato nativo da supervalorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado" (FANON, 2008, p.90). Nesse contexto, o racismo não é um todo, mas o elemento de opressão mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada (FANON, 1969).

A educação libertadora de Paulo Freire, que recebeu influências de Frantz Fanon, é dialógica, problematizadora, emancipadora e comprometida com a realidade social, por isso, conforme Freire (1999), não é racista, preconceituosa, ao contrário, desvela e reflete criticamente sobre o racismo como transgressor da natureza humana e inerente ao contexto histórico de dominação econômica e social do colonizador branco europeu.

Assim, o paradigma da crítica, progressista e libertadora freireana e suas categorias fundamentais como problematização crítica e diálogo, compreende os espaços educativos como essenciais para a formação humana, na medida em que promove o desenvolvimento da consciência crítica, de relações justas, de seres humanos sociais e históricos criadores e recriadores de suas formas de existência e se inserem eticamente na luta pela superação das formas de opressão existentes na sociedade contemporânea, das hierarquias raciais, a exemplo da luta antirracista, autenticando o caráter formador do espaço pedagógico, a exemplo das universidades e IFs (ARRUDA, 2023).

A Resolução 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma os propósitos da lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana na Educação Básica e compreende as políticas de ações afirmativas como um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, para oferta de tratamento diferenciado com vistas à correção de desvantagens e marginalizações criadas e mantidas pela estrutura social brasileira excludente e discriminatória (BRASIL, 2004).

Nesse viés, são, também, políticas de reparações e de reconhecimento voltadas para a valorização das identidades, diferenças e diversidades brasileiras, ao combate do racismo e discriminação, à desconstrução das hierarquias raciais, à justiça social, à garantia de igualdade no direito à educação de qualidade com ingresso, permanência e sucesso na educação escolar em todos os seus níveis de ensino, à igualdade de condições no direito à vida e à cidadania (BRASIL, 2004). Ademais, ajudarão a romper com o sistema meritocrático secular brasileiro, sustentado na manutenção silenciosa de privilégios à branquitude (BRASIL, 2004).

Assim, “as quase brancas universidades brasileiras, pretensamente universais e de acesso garantido a todos, tornaram-se coloridas pelo menos nos cursos de graduação, algo que começa a refletir entre os discentes da pós-graduação” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p.18). A Lei n.º 12.711/2012 e a Portaria Normativa n.º 13/2016 vêm mudando o perfil dos discentes da educação superior.

A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS ACADÊMICOS DO IFMT

Conforme Venturini e Feres Júnior (2020), em 1999, a Universidade de Brasília (UnB) já iniciava um debate sobre a inclusão de estudantes negros(as) na pós-graduação, chamando a atenção para o fato de que, o acesso de negros nesse nível de ensino era consideravelmente mais difícil do que na graduação.

Segundo os autores, em 2002 a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) foi a pioneira na adoção de uma política de ação afirmativa para acesso de negros e indígenas em cursos de pós-graduação. No mesmo ano, tanto a Uneb quanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também passaram a adotar ações afirmativas de recorte racial na graduação. Daí a hipótese de que o movimento em relação às mesmas foram

acontecendo ao mesmo tempo, na pós-graduação, apesar da diferença em termos de inclusão na agenda política do país.

Os programas de bolsa de pós-graduação da Fundação Ford em 2001 e de dotações para mestrado em Direitos humanos em 2003, criados pela Fundação Carlos Chagas, estão, também, entre as primeiras iniciativas voltadas ao acesso de grupos sociais historicamente subrepresentados na pós-graduação (ROSEMBERG, 2013; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

Em 2012, o programa de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN) da universidade federal do Rio de Janeiro aprova uma política de acesso afirmativo que vinha sendo discutida desde 2007 na universidade, quando um coletivo de alunos problematizou a questão do baixo número de negros e indígenas nos corpos discente e docente do programa (VENTURINI, 2017).

O crescimento desse tipo de política cresceu também, “principalmente, pelo fato de que muitas universidades aprovaram resoluções em seus conselhos universitários, determinando assim que todos os programas de pós-graduação criassem ações afirmativas em seus processos de seleção” (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p.886).

Até 2015 existiam somente alguns programas implementando ações afirmativas, porém, entre 2015 e 2018 houve um aumento quintuplicou e refletiu em 737 (26,4%) dos programas acadêmicos com algum tipo de política afirmativa aprovada. Enquanto em 2015, somente a Uneb (aprovada em 2002), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) (ambas aprovadas em 2015) tinham com ações afirmativas aprovadas, em 2016 já somavam as Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e, em 2017, totalizavam mais de quatorze programas (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020). Os autores observam que o aumento dessas ações no período de 2017 a 2018 mostra o papel indutor da portaria Normativa do Ministério da Educação – MEC n.º 13/2016 (BRASIL, 2016).

Os estudos que fazem um panorama acerca de ações afirmativas implementadas nas universidades vêm contribuindo para uma avaliação da equidade na pós-graduação *stricto sensu*. Para Arruda (2023), uma busca rápida no portal de periódicos da Capes indica a ausência de um estudo com o panorama da política afirmativa na pós-graduação ofertada pelos IFs.

A autora argumenta que os IFs são instituições federais de ensino técnico e superior que também ofertam cursos de pós-graduação credenciados pela Capes. Portanto, no estudo completo sobre as ações afirmativas nesse nível de ensino precisa constar a análise dessa oferta nos IFs. “Estudos têm privilegiado universidades públicas, por outro lado, dentre os 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos IFs” (ARRUDA, 2023, p.890).

Os IFs e as instituições que compõem a RFEPCT têm origem em 1909, no contexto econômico da industrialização do país, pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Em 2008, a maioria dessas instituições foi transformada em IF e passou a compor a RFEPCT por meio da Lei n. 11.892/2008, com a finalidade de expandir, interiorizar e ofertar educação profissional, científica e tecnológica em todos os níveis e modalidades da educação, conforme as demandas econômica, social e cultural locais. Atualmente, conforme o Portal da Rede Federal, a mesma é composta por mais de 661 unidades (38 IFs, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Federal do Paraná, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades e o Colégio Pedro II).

O IFMT é constituído de dezenove Campi (14 Campi e 5 Campi Avançados) e quatro Centros de Referência. Além de cursos de nível médio integrado à educação profissional, de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, oferta seis programas de pós-graduação *stricto sensu* (2 mestrados acadêmicos, Quadro 1, 3 mestrados profissionais e 1 doutorado acadêmico).

Quadro 1 - Dados sobre os programas de pós-graduação acadêmicos do IFMT.

Instituição/Campus	Programa	Área de avaliação	Grau	Nota
IFMT – Campus Cuiabá	Ensino	Ensino	Mestrado	3
IFMT – Campus Bela Vista	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Ciência de Alimentos	Mestrado	3

Fonte: Portal CAPES – Avaliação Quadrienal 2017-2020.

A política afirmativa do programa de mestrado acadêmico em Ensino (PPGEn) e em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA) do IFMT, é implementada pela modalidade de reserva de vagas, composto de critérios

étnico-raciais e deficiência a fim de contemplar os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência.

Os editais de seleção do período de 2017-2023 trazem em seus textos o argumento de que as ações afirmativas adotadas nos processos seletivos (Quadro 2) atendem a Portaria Normativa do MEC, n.º 13/2016. A partir de 2020 os editais ressaltam que a adoção das ações afirmativas estão em conformidade com a Resolução do Conselho Superior do IFMT, n.º 56/2019, indicando que a mesma regulamentou a Portaria Normativa n.º13/2016. No PPGEn 10% das vagas afirmativas são ofertadas por linha, já no PPGCTA é ofertado 10% do total de vagas.

Quadro 2 – Caracterização das ações afirmativas implementadas pelos programas de pós-graduação acadêmicos do IFMT no período de 2017-2023.

Instituição/Campus	Editais/n.º/Ano	Ação afirmativa		
		Modalidades	Critérios	Grupos sociais
IFMT – Campus Cuiabá	096/2017 106/2018 098/2019 107/2020 107/2021 100/2022 171/2023	Reserva de vagas	Étnico-racial Deficiência	Pretos Pardos Quilombolas Indígenas Pessoas com deficiência
IFMT – Campus Bela Vista	081/2017 088/2018 093/2019 109/2020 006/2022 014/2023	Reserva de vagas	Étnico-racial Deficiência	Pretos Pardos Quilombolas Indígenas Pessoas com deficiência

Fonte: Site do IFMT: <https://processoseletivo.ifmt.edu.br> (2023).

Assim como nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT, a forma de implementação das ações afirmativas exclusivamente através da modalidade do sistema de reserva de vagas, ou seja, da reserva de um percentual do total das vagas para grupos sociais historicamente excluídos, é predominante nos programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020; VENTURINI, 2017).

No que concerne aos critérios considerados, nas universidades públicas o critério étnico-racial prevalece, sendo pretos, pardos e indígenas os principais beneficiários, seguido de pessoas com deficiência, orientação sexual (pessoas trans), fator socioeconômico (estudantes graduados na rede

pública e baixa renda) e origem nacional (refugiados). Já no IFMT, os critérios são somente dois: étnico-racial e deficiência.

Conforme Venturini e Feres Júnior (2020), dentre os 737 programas com ações afirmativas analisados, 687 têm como os principais beneficiários estudantes pretos, em 682 prevalecem pretos e pardos, em 675 os indígenas e em 583 as pessoas com deficiência.

O resultado dessa pesquisa sobre as ações afirmativas nos cursos de pós-graduação acadêmicos do IFMT no período de 2017-2023 dialoga com os estudos de Venturini; Feres Júnior (2020), Venturini (2017) no sentido de revelar que em cursos acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados por universidades públicas, a modalidade reserva de vagas prevalece, porém, com critérios predominantemente étnico-raciais porque os estudantes pretos, pardos e indígenas são os principais beneficiários, em vez do critério socioeconômico preponderante utilizado na graduação.

E, por fim, este estudo também converge com as pesquisas citadas, em relação ao reconhecimento do papel indutor e propositivo da Portaria Normativa nº 13/2016 no contexto da democratização da educação superior, que historicamente foi um espaço predominantemente branco e de manutenção silenciosa do poder e privilégio da branquitude, especificamente, na pós-graduação.

DA NECESSIDADE DE AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), na perspectiva da decolonialidade, pensam as relações étnico-raciais a partir de e para uma localização corpo-política, ou seja, das experiências e vivências corpo-políticas da população negra e indígena brasileira. Nesse sentido, os autores consideram que as universidades públicas vêm sendo transformadas por conta das políticas de ações afirmativas. "As quase brancas universidades brasileiras, pretensamente universais e de acesso gratuito a todos, tornaram-se coloridas pelo menos nos cursos de graduação, algo que também começa a refletir entre os discentes da pós-graduação" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p.18).

Pela mesma razão, os autores argumentam que o contexto das políticas de ações afirmativas, também se constitui da necessária descolonização dos currículos, pois os diversos estudantes negros que chegam à educação superior não querem e não podem reproduzir o cânone moderno/colonial do eurocentrismo, ao contrário, querem e podem ser sujeitos ativos na produção e elaboração de novas epistemologias a partir de suas próprias experiências e vivências. Assim como, é fundamental que o poder hegemônico passe por um processo de desimperialização, isto é, de superação da arrogância que o fez acreditar, pretensamente, que poderia ignorar todas as outras formas de saber, de existência (de ser) e de organização da vida político-social (de poder).

Da mesma forma, Chiquinha Paresi (2019), afirma que ainda existe um processo de resistência institucional e herança eurocêntrica nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelas universidades. Por isso, a educação superior precisa realizar uma organização curricular dos seus cursos de licenciatura, para incluir conhecimentos e conteúdos relacionados à diversidade sociocultural e linguística dos povos originários, à temática indígena e ao reconhecimento do indígena como um dos pilares da formação da sociedade mato-grossense e brasileira.

Outro aspecto essencial que precisa ser considerado no âmbito das ações afirmativas é a concessão de bolsas de estudo para a permanência dos estudantes negros e indígenas. “Não se mostra suficiente que os programas apenas criem mecanismos para o ingresso desses grupos na pós-graduação, sendo indispensável a formulação de políticas de permanência, tal como a garantia ou prioridade na concessão de bolsas de estudos aos cotistas” (VENTURINI, 2017, p. 13082). Segundo a autora, quando os critérios socioeconômicos ou a preferência de concessão de bolsas de estudos aos estudantes cotistas não forem priorizados, a efetividade da política fica prejudicada, pois os mais carentes podem optar pela desistência do programa ou não alcançarem desempenhos esperados em função da necessidade de trabalhar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 tem como princípio do ensino nacional previsto no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os cidadãos na escola, a consideração com a diversidade étnico-racial e garantia do padrão de

qualidade (BRASIL, 1996). Pode-se dizer que no texto da lei, acesso e permanência são conceitos indissociáveis, e o são também da garantia do padrão de qualidade. Nesses termos, garantir o acesso igualitário à educação implica em garantir, ao mesmo tempo, a permanência. Desse modo, os estudantes que constituem os grupos étnico-raciais teriam maiores condições de concluir a formação com a qualidade também garantida pela Lei.

Oliveira e Araújo (2005) chamam a atenção para a necessidade de compreensão do padrão de qualidade na educação para todos como um direito público e subjetivo, assim como a garantia de permanência com nível de qualidade igualmente para todos. Nesse sentido, o maior desafio no que concerne ao direito à educação, é garanti-lo e efetivá-lo com medidas efetivas de universalização tanto do acesso quanto da permanência, a fim de que a educação realmente seja um projeto de emancipação e inserção social.

Desse modo, decerto, a garantia do direito à educação também está assegurada na Constituição Federal de 1988, assim como a garantia de padrão de qualidade, a responsabilidade do Estado na equalização de oportunidades educacionais e a obrigação de aplicação de recursos para atingir esses propósitos. Desse modo, em conformidade com Oliveira e Araújo (2005), pode-se dizer que a nova dimensão do direito à educação é assegurá-lo do ponto de vista do acesso e da permanência, sobretudo em relação às populações historicamente excluídas, a fim de concretizar a finalidade democratizadora do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política afirmativa do programa de mestrado acadêmico em Ensino (PPGEn) e em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA) do IFMT no período de 2017-2023, é implementada pela modalidade de reserva de vagas, composto de critérios étnico-raciais e deficiência a fim de contemplar os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência.

Os editais de seleção do período de 2017-2023 trazem em seus textos o argumento de que as ações afirmativas adotadas nos processos seletivos (Quadro 2) atendem a Portaria Normativa do MEC, n.º 13/2016, e, a partir de 2020, a Resolução do Conselho Superior do IFMT, n.º 56/2019 que

regulamentou a Portaria Normativa n.º13/2016. O PPGEn oferta 10% das vagas afirmativas em cada uma das três linhas do programa, já o PPGCTA ofert 10% do total de vagas.

Nos programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* do IFMT, a forma de implementação das ações afirmativas é exclusivamente através da modalidade do sistema de reserva de vagas com critérios, dois critérios considerados: étnico-racial e deficiência.

E, por fim, este estudo também converge com a compreensão em relação ao reconhecimento do papel indutor e propositiva da Portaria Normativa n.º 13/2016 no contexto da democratização da educação superior, que historicamente foi um espaço predominantemente branco e de manutenção silenciosa do poder e privilégio da branquitude, especificamente, na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. *Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*. Tese de doutorado, Sociologia, UFSCar, 2020.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. *Dimensões da branquitude na política de oferta de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso*. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 12, n. 1, janeiro - abril 2022, p. 273-298

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*. REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate – v. 12, n. 2, p. 890-908, mai./ago. 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. *Simpósio Internacional do Adolescente*. N. 1, may. 2005.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BERNARDINO Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, 2003. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm>. Acesso em: 8 de fevereiro. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. *Lei nº 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 AfroBrasileira e Indígena". Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l11645.htm>. Acesso em: 8 de fevereiro. de 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016*. Diário Oficial da União, Seção 1, 12/05/2016, p. 47.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Diário Oficial da União, Seção 1, 29/12/2016, p. 3.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIQUINHA PARESI. Francisca Navantino P. de Ângelo. Os dez anos da lei 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.-dez., 2019.

CORDEIRO, Ana Luiza; COSTA, Cândida Soares da; SANTOS, Sérgio Pereira. "Não Ando Só": Afirmação na Pós-Graduação, Negritudes e os Potenciais Intelectuais que o Racismo Desperdiça. *Revista UFG, Goiânia*. v.21, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69197/37690>. Acesso em: 20/07/2023.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. "Por que Fanon? Por que agora?": Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luis Augusto. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-77.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2023.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2023.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 ago. 2023.

MALDONADO -TORRES, N. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.31-61.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 319-339.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires, 2005.

ROSEMBERG, Flúvia. *Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINDADE, Luana Ribeiro da; CONCEIÇÃO, Iberê Araújo da; SILVA, Nicolas Palisser. Lei de cotas + 10: O financiamento como desafio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e254982, 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cad. Pesquisa*, n. 117, p. 219-46, 2002.

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

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

**COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE:
A PERSPECTIVA DECOLONIAL NEGRA COMO SUBSÍDIO PAR A
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Resumo

A partir de uma pesquisa documental nos documentos finais da III Conferência de Córdoba - Declaração final e Plano de ação CRES 2018-2028 - utilizando as técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977) esse artigo objetiva contribuir para reflexões entorno da democratização do ensino superior brasileiro, a partir daquilo está sendo considerado como uma perspectiva decolonial negra. Tendo como principais teóricos o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade: Maldonado-Torres (2018), Grosfoguel (2016); (2018) Mignolo (2017); (2018) e Walsh (2018). Para compreensão das relações raciais e da produção de conhecimento construída nessa, foi adotado o conceito de Atlântico Negro, de Gilroy (2012) articulado com Frantz Fanon (2005); (2008). Conclui-se então que a democratização do ensino superior brasileiro é um projeto ainda em curso que deve adotar uma perspectiva decolonial negra como agenda. Perspectiva essa, que contribui diretamente para inclusão dos saberes, culturas e produção de conhecimento dos povos afrodiáspórcos e afro-brasileiros no ensino superior.

Palavras-chave: Colonialidade/Decolonialidade; Raça; Ensino Superior; Democratização; Conferência de Córdoba.

**COLONIALITY AND DECOLONIALITY:
THE BLACK DECOLONIAL PERSPECTIVE AS A SUBSIDY FOR THE
DEMOCRATIZATION OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION**

Abstract

Based on documentary research in the final documents of the III Córdoba Conference - Final Declaration and CRES Action Plan 2018-2028 - using content analysis techniques (Bardin, 1977), this article aims to contribute to reflections surrounding the democratization of higher education Brazilian, from that it is being considered as a black decolonial perspective. Having as main theorists the Modernity/Coloniality study group: Maldonado-Torres (2018), Grosfoguel (2016); (2018) Mignolo (2017); (2018) and Walsh (2018). To understand racial relations and the production of knowledge built on them, the concept of the Black Atlantic, by Gilroy (2012) articulated with Frantz Fanon (2005), was adopted; (2008). It is therefore concluded that the democratization of Brazilian higher education is an ongoing project that must adopt a black decolonial perspective as its appointments. This perspective directly contributes to the inclusion of knowledge,

cultures and scientific production of Afro-diasporic and Afro-Brazilian peoples in higher education.

Keywords: Coloniality/Decoloniality; Race; Higher education; Democratization; Córdoba Conference.

COLONIALIDAD Y DECOLONIALIDAD: LA PERSPECTIVA DECOLONIAL NEGRA COMO SUBSIDIO PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

Resumen

Basado en una investigación documental en los documentos finales de la III Conferencia de Córdoba - Declaración Final y Plan de Acción CRES 2018-2028 - utilizando técnicas de análisis de contenido (Bardin, 1977), este artículo pretende contribuir a las reflexiones en torno a la democratización de la educación superior brasileña, desde que se está considerando como una perspectiva decolonial negra. Teniendo como principales teóricos al grupo de estudio Modernidad/Colonialidad: Maldonado-Torres (2018), Grosfoguel (2016); (2018) Mignolo (2017); (2018) y Walsh (2018). Para comprender las relaciones raciales y la producción de conocimientos construidos sobre ellas, se adoptó el concepto de Atlántico Negro, de Gilroy (2012) articulado con Frantz Fanon (2005); (2008). Por lo tanto, se concluye que la democratización de la educación superior brasileña es un proyecto en curso que debe adoptar una perspectiva decolonial negra como agenda. Esta perspectiva contribuye directamente a la inclusión de conocimientos, culturas y producción de conocimientos de los pueblos afrodiaspóricos y afrobrasileños en la educación superior.

Palabras clave: Colonialidad/Descolonialidad; Raza; Educación Superior; Democratización; Conferencia de Córdoba.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 8 anos (2016-2022) o continente latino-americano e especificamente o Brasil, assistiu a ascensão e ampliação de tendências políticas e discursivas contrárias a um projeto emancipatório e democrático para sociedade, como também para educação. Essas tendências ecoaram de diversas formas no tecido social brasileiro, acarretando uma crise de legitimidade da produção científica brasileira e consequentemente das universidades – a materialização e ápice dessas tendências ocorreram durante a pandemia do Corona Vírus (Sars-19/Covid-19).

Em meio a este contexto político, social e econômico adverso ocorre em junho de 2018, na cidade de Córdoba, Argentina, a III Conferência Regional de Educação Superior – IIICRES, ou, III Conferência de Córdoba, como também é cognominada. A III CRES 2018 convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC e organizada em conjunto com Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Conselho Interuniversitário Nacional (CIN), Ministério da Política Universitária (SPU), Ministério da Educação e Esportes da Argentina e com o apoio especial do Conselho de Reitores das Universidades Privadas da Argentina (CRUP), teve como objetivo principal analisar e discutir os rumos do ensino superior na América latina e Caribe sobre a égide da democratização desse campo.

Ao longo de 3 décadas a CRES em suas três edições - Havana, Cuba 1996; Cartagena, Colômbia 2008 e Córdoba, Argentina 2018 - Vem se ocupando de produzir um profundo debate entorno da democratização do ensino superior latino-americano, inúmeras políticas, iniciativas e desenhos institucionais são traçados a fim de construir um ensino superior mais equânime na região.

A partir de uma pesquisa documental nos documentos finais da III Conferência de Córdoba - Declaração final e Plano de ação CRES 2018-2028 - utilizando as técnicas de *análise de conteúdo* (Bardin, 1977) esse artigo objetiva contribuir para reflexões entorno da democratização do ensino superior brasileiro, a partir daquilo está sendo considerado como uma perspectiva decolonial negra.

No Brasil especificamente as ações afirmativas, maiormente as cotas – reservas de vagas para candidatos negros – figurada na Lei Nº 12.711/2012 é considerada uma das políticas que vem mudando estrutura do ensino superior. Por essa razão, o Brasil vem gradativamente tornando-se um espelho para o ensino superior latino-americano, sobretudo no que diz respeito a diversidade, políticas de acesso, inclusão e democratização no ensino superior.

Entretanto, ao examinar os já supracitados documentos finais da III Conferência de Córdoba, especificamente no eixo - *Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América latina* - Coordenado pelo professor e antropólogo Argentino, Daniel Mato, fica entendido que quando levado em consideração o processo histórico, cultural e social da América latina e do Brasil, democratizar implica diretamente em descolonizar o ensino superior. Sendo assim, os caminhos e perspectivas para democratização desse campo encontrados

nos documentos da III CRES apontam para uma perspectiva decolonial negra. Afinal, como expressa o própria Declaração Final: *É iniludível reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes.* (III Conferência de Córdoba, 2018).

Considerando o exposto até aqui este artigo se organiza do seguinte modo: A primeira seção expõe uma abordagem conceitual e teórica dos termos Colonialidade e Decolonialidade a partir das reflexões e considerações do grupo de estudos Modernidade e Colonialidade. Com isso, é possível observar como o campo do ensino superior latino-americano e brasileiro é atravessado por aquilo vem sendo chamado de Colonialidade do poder (QUIJANO, 1992); Colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007); Colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003).

A segunda seção traz o arcabouço e uma definição do que é chamado aqui de perspectiva decolonial negra. Essa perspectiva aponta para dois sentidos interrelacionados. O primeiro sentido evidência como a decolonialidade tem seu berço teórico, filosófico e histórico naquilo (GILROY, 2012) chama de *Atlântico Negro* bem como nas políticas culturais negras elaboradas nesse espaço e tempo. O outro sentido é reconhecer essa perspectiva, implica reconhecer as produções teóricas de autores forjadas nos fluxos culturais do *Atlântico Negro*, autores como: Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Milton Santos e outros.

Conclui-se então que para democratizar o ensino superior brasileiro é imprescindível ir além da inclusão de candidatos negros nas universidades. As ações afirmativas desenvolvidas no âmbito do ensino superior precisam ampliar sua concepção democrática e incluir estudantes, docentes e acima de tudo a produção de conhecimento dos autores e teóricos.

Colonialidade e Decolonialidade

A ideia de Colonialidade e Decolonialidade ilumina não somente a leitura dos documentos finais da III Conferência de Córdoba, mas também o que está sendo considerado como perspectiva decolonial no debate de inclusão, acesso e diversidade nos documentos finais da III conferência de Córdoba (2018) e como esse pode ser articulado no ensino superior. Além disso, podendo também ser utilizado como estratégia dos dominados nesse campo.

O conceito de Colonialidade, sobretudo na ótica do poder, a *colonialidade do poder*, foi engendrado por Aníbal Quijano nas últimas décadas do século passado. Diante disso, diversos pensadores, como Mignolo (2017), o consideram pai do conceito de colonialidade do poder, para Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

O referido autor compreende a Colonialidade como a base para um novo padrão de poder e dominação que emerge com expansão comercial dos hoje conhecidos europeus para atual América. Efetivamente, um poder codificado pela raça, que separa conquistadores e conquistados e afeta não somente a estrutura econômica, mas o conhecimento e as cosmovisões dos povos latino-americanos.

A Colonialidade possui ainda outras duas dimensões, do ser e do saber, elaboradas posteriormente a Aníbal Quijano. Contudo “antes de avançarmos, considero importante sempre lembrar que estamos falando aqui do desenvolvimento analítico dos conceitos, uma vez que podemos encontrar essas formulações na tradição do pensamento negro” (CF. BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016 *apud* BERNARDINO-COSTA, 2018, p.121).

Dando seguimento, antes de permear em que de fato consiste em esses conceitos e suas dimensões, a relevante contribuição da tradição do pensamento negro – ou melhor, do Atlântico Negro (2012)¹ – e como surgem os autores que se encontram nesse espaço político cultural de trocas, cognominado de Atlântico Negro, para o desenvolvimento desse conceito de Colonialidade e Decolonialidade é preciso rememorar o contexto e período histórico que sustenta e origina o conceito.

¹ Ainda que cronótopo de análise do conceito de Colonialidade e Decolonialidade e do conceito de Atlântico Negro sejam distintos, o diálogo entre essas duas concepções são importantes. A política negra entre seus movimentos e trocas no atlântico reage desde os primeiros navios negreiros contra as formas de dominação seja a escravidão ou colonialismo. Em outras palavras há na política negra uma inclinação para decolonialidade, uma perspectiva negra decolonial. Essa questão será exposta ao longo do trabalho identificando a existência de uma perspectiva negra decolonial. Aqui esse debate será brevemente recuperado somente para clarificar que inúmeros autores negros empreenderam trabalho com vista a decolonialidade muito antes desse conceito. De certa forma a perspectiva decolonial como conceito, tem seu berço nos autores que compõe a unidade cultural e política que Gilroy (2012) chama de Atlântico Negro (Do sul ao norte)

A América Latina e o Brasil, especificamente, amargaram um longo período de escravidão, exploração e espoliação de seus territórios, durante uma considerável parte de sua história. A “raison d’être do Brasil era servir como fonte de matérias-primas e de impostos para a metrópole. As políticas portuguesas voltadas para o Brasil constituíram um caso clássico de mercantilismo e bulhonismo” (RUSSEL-WOOD, 1998, p.4). A literatura reconhecida desse período é chamada de período colonial, ou, colonialismo, a ideia raça foi um fator duplamente importante para esse período, pois ela não somente legitimou o tráfico humano e a exploração de matéria-prima, como permitiu a reprodução desses aspectos em toda América e África.

O período colonial legitimado pela ideia de raça, pela dicotomia entre raças – superior e inferior – afetou e retardou o Brasil em inúmeras áreas como a industrial e econômica. De modo geral, a educação brasileira constitui um dos pilares protraídos por esse período “a coroa desenvolvia uma política de imperialismo cultural. Repetidas solicitações foram rejeitadas acerca da criação de uma universidade na colônia” (RUSSEL-WOOD, 1998, p.5). Esse atraso no desenvolvimento da educação e na criação da universidade pode ser observado na demora e atraso que o ensino superior brasileiro teve comparado aos demais países latino-americanos, para realizar uma reforma de seu sistema de ensino.

O período escravista e colonial tomados como parte do passado da América Latina, do Brasil e África é o que sustenta em bases históricas o surgimento do conceito de Colonialidade e Decolonialidade. São as necessidades de independência do colonialismo e das marcas deixadas por esse que permitem aos autores extraírem da história as principais bases para forjarem o conceito de Colonialidade e Decolonialidade. Esses períodos mais retrógrados e obscuros produziram profundas marcas na economia, na política, na cultura, na educação e no modo de viver da sociedade brasileira, principalmente para o grupo dos afro-brasileiros.

Recuperado o período e os acontecimentos históricos que fazem jus ao surgimento do conceito de Colonialidade e de Decolonialidade, é notório que no Brasil, assim como no continente africano e latino-americano, as lutas por independência tiveram êxito e o colonialismo, ou seja, a exploração e espoliação territorial tiveram fim. Todavia, mesmo sabendo que “desmantelar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras, serão construídas vias de passagem entre as duas zonas” (FANON, 2005, p.57) é necessário

compreender que “o martelamento da artilharia, a política da terra arrasada deu lugar à sujeição econômica” (FANON, 2005, p.83).

A burguesia nacional toma o lugar do antigo povoamento europeu: médicos, advogados, comerciantes, representantes, agentes gerais, agentes de transporte. Ela pensa que deve ocupar todos esses postos pela dignidade do país e para sua própria salvaguarda. Doravante, vai exigir que grandes companhias estrangeiras passem por ela, seja quando desejarem a manter-se no país, seja quando pensarem a entrar nele. A burguesia nacional descobre que tem a missão histórica de servir de intermediário. **Como se vê, não se trata de uma vocação para transformar a nação, mas, prosaicamente, de servir de cadeia de transmissão para um capitalismo obrigado à camuflagem e que se cobre hoje com a máscara neocolonialista** (FANON, 2005, p. 179, grifo nosso).

Resumidamente é possível perceber que o fim do colonialismo não implicou diretamente no fim das formas coloniais de gerir a economia e a sociedade, por isso, a ideia de raça que justificava a exploração permaneceu e adquiriu novas formas e dimensões. A partir disso, embora a Colonialidade e a Decolonialidade obtenham seu sentido histórico no período colonial, não é em oposição ao colonialismo que o conceito se aplica atualmente, mas sim em relação ao legado que esse período deixou sobre as formas de ser, existir e saber racialmente codificado. Em síntese, o colonialismo diz respeito à exploração territorial e física entre a metrópole e a colônia, o colono e o colonizado, enquanto a colonialidade diz respeito, segundo Maldonado-Torres (2007):

A un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

A colonialidade é o espírito do colonialismo, são as relações que sobreviveram e adquiriram novos modos após o fim do período colonial. Dadas essas diferenças entre colonialidade e colonialismo que podem ser entendidas à luz da história, existem outras distinções que se originam dessa, mas se encontram no campo linguístico entre a palavra conceito decolonizar e descolonizar, a partir da supressão da letra “S”. Descolonizar com emprego da letra “S” faz referência aos embates por independência que predominaram no cenário político mundial até parte do século XX, ou seja, o fim do colonialismo enquanto a decolonialidade, o decolonial sem a letra “S” “refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”

(MALDONADO-TORRES, 2018, p.36). Para Catherine Walsh (2014) com essa supressão:

Pretende-se marcar uma distinção com significado no Castelhana de "des" que pode ser entendido como simples de desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Quero dizer, passar de um momento colonial para um momento não colonial, como se fosse possível seus padrões e marcas deixar de existir. Com este jogo lingüístico, tento mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas posições, posturas, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho contínuo de luta em que você pode identificar, tornar visível e incentivar "lugares" de exterioridade e construções alter-(n)ativas (WALSH, 2014, p.7, tradução nossa).

A supressão do "S" não se trata, então, meramente de uma virada lingüística, uma substituição do modo hispânico (Castelhana) pelo anglicano e está para além de uma simples dicotomia de conceitos – colonialismo/descolonizar e colonialidade/decolonialidade – a partir do contexto histórico, até mesmo pelo fato de que ambos os conceitos se originam das disfunções geradas historicamente pelo colonialismo, ou período colonial. A questão do "S" em termos analíticos e conceituais aponta para uma complexa relação de poder entre outros dois conceitos paradoxalmente distintos o pós-colonial e o decolonial.

Analiticamente, o conceito de colonialidade e decolonialidade surge na América Latina no início da década de 1990, com autores como Aníbal Quijano, e mais tarde, na primeira década dos anos 2000, vai ganhando um corpo teórico ainda mais amplo. Conquanto, essas trajetórias analíticas e lineares do surgimento desse conceito não devem escamotear as suas bases teóricas e filosóficas mais figadas, que são em primeiro plano extraído das experiências e das culturas políticas negras, afrodiáspora: "As experiências históricas características das populações dessa diáspora criaram um corpo único de reflexões sobre a modernidade e seus sabores, que é uma presença permanente nas lutas culturais e políticas de seus descendentes atuais." (GILROY, 2012, p.108).

É nas trocas e fluxos políticos e culturais que ocorrem no Atlântico Negro que se extraem as bases para perspectiva decolonial, afinal: "a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492" (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGEL, 2016, p.17). Ou seja, são nas lutas por liberdade travadas pelos africanos escravizados e atualmente as reivindicações contemporâneas de seus

descendentes na América Latina e no Brasil entorno de democracia, inclusão, acesso à educação e cidadania².

O segundo aspecto que sustenta os pilares do conceito de decolonialidade corresponde aos autores que transitam o Atlântico Negro, autores como: Frantz Fanon, Milton Santos, Aimé Césaire, Lélia Gonzalez e Alberto Guerreiro Ramos, que mesmo com origens diferentes, línguas e, muitas vezes, temporalmente distantes, possuem pontos de convergências. Nesse ponto, as contribuições de Frantz Fanon é expoente para o conceito, bem como para os estudos apreendidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

Bernardino-Costa (2018), tomando como base também o conceito de Atlântico Negro de Paul Gilroy (2012), constrói e aponta as convergências entre esses autores que circulam no Atlântico Negro, tomando como exemplo Frantz Fanon, Guerreiro Ramos e Du Bois:

A experiência vivida do negro no mundo moderno-colonial permitiu a cada um desses intelectuais formular uma resposta ao colonialismo e ao racismo de acordo com as especificidades históricas do lugar político epistêmico de onde cada um observava o mundo. Essas respostas, por um lado, revelam a presença da colonialidade do poder em três formações históricas distintas – Brasil, Martinica e Estados Unidos – e, por outro, revelam algumas convergências entre intelectuais do Atlântico Negro (BERNARDINO-COSTA, 2018a, p.248).

Ainda sobre o segundo aspecto, pode ser afirmado que os estudos decoloniais e o conceito de Decolonialidade surgem a partir dos estudos pós-coloniais desenvolvidos principalmente na Inglaterra, ou, ao menos de uma ruptura com esse, que é, na verdade, outro motivo de a retirada do “S” como forma de demarcar as distinções entre os dois grupos e os dois conceitos. Nesse sentido, Bernardino-Costa e Grosfogel (2016) abordam essas possíveis distinções entre os estudos decoloniais e os pós-coloniais. Para ele, os estudos pós-coloniais secundarizam a dimensão temporal da colonização a partir de um recorte histórico, que faz uma leitura baseada nas colônias africanas do século XIX e XX e que assim poderia ser um projeto acabado dado superação desse contexto, limitando-se a uma releitura da colonização.

² Vale ressaltar que as tensões decoloniais que tem ocorrido no âmbito do ensino superior brasileiro após as ações afirmativas (reserva de vagas para negros) são um ponto importante nesse contexto. O estudantes afro-brasileiros tem questionado o modelo de universidade e seus saberes.

Bernardino-Costa e Grosfogel (2016) acreditam ainda que por circularem no mundo anglófono os estudiosos possuem pretensões universalistas que causam obliteração nos pensamentos e reivindicações históricas da América Latina. Assim, evitando um possível “risco de colonização intelectual da teoria pós-colonial, a rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p.16). Contudo, esses intelectuais pós-coloniais são base para pensamento decolonial e muitos deles transitam no Atlântico Negro como jamaicano Stuart Hall e Gayatri Spivak.

Tratando-se do conceito de Colonialidade, de modo amplo e histórico, e não somente analítico, fica claro que a “ideia de colonialidade não é original de Quijano” (GROSGOQUEL, 2018, p.60). Não apontar essas questões poderia transparecer um racismo epistêmico no modo como está sendo utilizado o conceito. Até mesmo porque, objetivamente, o conceito de Colonialidade entra tardiamente nas reflexões de Aníbal Quijano. Conforme assinala Grosfoguel (2018) o problema de Aníbal Quijano reside na omissão epistêmica, negando a existência de outros intelectuais que discutiam essas questões utilizando outros termos, o que leva a crer que Quijano tenha sido genuinamente o criador da ideia de colonialidade.

Por fim, é importante elucidar as diferenças explícitas das origens analíticas ou históricas dos conceitos de Colonialidade e Decolonialidade. Por outro lado, muitas dessas marcações de diferenças entre conceitos e pontos de partida tratam-se, muito mais de relações de poder entre os autores, do que uma ausência de sensibilidade com América Latina ou com as experiências e conhecimentos do Atlântico Negro. E, negar este fato, oculta os pontos de convergências que Bernardino-Costa (2018) aponta. Logo, levando em consideração às colocações de Grosfoguel (2018), o racismo, as relações raciais são acionadas, aqui, inseparavelmente do conceito de Colonialidade e Decolonialidade. Em suma, é entendido, segundo autor que:

A ideia de colonialidade estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, juntos 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 e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROFOGUEL, 2018, p.59).

Como já foi colocado, a decolonialidade, nos termos de Walsh (2014), não seria um projeto efêmero, mas sim contínuo, que busca alternativas para as marcas que sobreviveram ao fim do colonialismo. “A decolonialidade é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado”. (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 552). É desse modo que a decolonialidade se torna um projeto e uma perspectiva para o ensino superior brasileiro com base nos documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018).

As ações propostas estão encaminhadas para uma ruptura com a lógica de pensamento refletida na Modernidade. Considerando o conceito de colonialidade e decolonialidade, fica entendido que a perspectiva decolonial destacada dos documentos da III Córdoba de (2018) aponta para decolonialidade do saber. É essa perspectiva que é extraída a partir das análises de conteúdo na Declaração Final e Plano de Ações CRES 2018-2028.

Os documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018) estabelecem metas e recomendações para governos e universidades. Quando os documentos afirmam que as metas para 2021 ou até 2025 devem valorizar e reconhecer as diferentes epistemologias, modos de aprendizagem e instituições afrodiáspóricas estão sendo indicada uma perspectiva decolonial como estratégia para superação dos problemas históricos da América Latina.

Por fim, há muitas implicações e dimensões quando se pensa em decolonialidade sobre uma perspectiva de educação, caberia olhar aproximadamente quais são essas dimensões e como se relacionam com ensino superior e as relações raciais. Afinal, “romper com a colonialidade do saber implica em romper com a exclusividade eurocêntrica que dominou as teorias, métodos e epistemologias de todo o mundo, uma vez que o eurocentrismo colocou-se como verdade universal” (GONÇALVES, 2019, p.32).

A Perspectiva decolonial negra.

Há um equívoco quando se trata de uma perspectiva decolonial negra, pois se acredita dizer respeito a algum tipo de sectarismo, partidarismo e particularismos étnico. É sabido que “o sentido superintegrado da particularidade cultural e étnica é muito popular hoje, os negros não o monopolizam. Ele mascara a arbitrariedade de suas próprias opções políticas na linguagem moralmente carregada do absolutismo étnico.” (GILROY, 2012, p.85). No entanto, a perspectiva decolonial negra anda na contramão desses supostos absolutismos, que mais tem relações com eurocentrismo e etnocentrismo do que com as reivindicações políticas e culturais negra na diáspora.

Reconhecer a existência e a relevância de uma perspectiva decolonial negra é reconhecer a simetria e interlocução contínua entre o racismo e a colonialidade e seus efeitos. Sendo assim, essa perspectiva implica em considerar três fatores substanciais, são eles: a vital contribuição dos autores, pensadores e teóricos da tradição do pensamento negro e do Atlântico Negro para o surgimento desse conceito; a dimensão epistêmica do racismo que tem marginalizado autores, pensadores e produção de conhecimento afro-brasileira e afrodiásporica, deixando suas obras de fora do cânone acadêmico tradicional; são os discentes e poucos docentes negros no ensino superior que têm tomado a dianteira dos debates, embates e negociações entorno da perspectiva decolonial no ensino superior.

Há vários exemplos de uma perspectiva negra decolonial brasileira ao longo da história da educação. O desafio é interpretá-lo dentro dessa nova chave teórica e nessa linha de argumentação. Porém, se atentarmos bem para o que as ações educacionais negras já desencadearam e para as mudanças que essas trouxeram para o pensamento educacional, para os currículos, para o conhecimento e para o campo das políticas públicas e educacionais, acreditamos ser possível, compreendê-las como estratégias de descolonização (GOMES, 2018, p.235).

Sustentado nesse apontamento de Gomes (2018), fica entendido que o primeiro fator que sustenta a perspectiva decolonial negra é o fato de “reconhecemos as contribuições de inúmeros intelectuais e pesquisadores negros e negras brasileiros também como intervenções político-acadêmicas

decoloniais” (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.20) e entender que “sem utilizar precisamente o termo colonialidade, já era possível encontrarmos a ideia que gira entorno desse conceito em toda tradição do pensamento negro” (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.17). Ou seja, Lélia Gonzalez, Bell Hooks, Guerreiro Ramos, Frantz Fanon, Milton Santos, Aimé Césaire, André Rebouças e W.E. B. Du Bois, em suas obras e teorias, já contribuía para descolonização, seja na política, seja do próprio sujeito ou em quase todos os casos do sistema de ensino, currículos e das disciplinas encontrada na escola e universidade.

O segundo aspecto da perspectiva decolonial negra diz respeito a uma das dimensões da Colonialidade do Saber no *campo universitário*, a exclusão e marginalização dos autores acima mencionados do cânone acadêmico. A “colonialidade do saber é muito visível nas universidades, nas instituições de ensino superior, de modo geral em todo universo acadêmico e no mercado editorial latino-americano, basilarmente no mercado editorial brasileiro” (CARVALHO, 2018, p.30). Há na realidade uma “política do esquecimento” (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2016), “mecanismo pelo qual apagamos da memória das novas gerações a contribuição acadêmica de autores negros” (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2016, p.36).

A colonialidade do saber o racismo epistêmico tem sido uma constante nas universidades e nos conhecimentos produzidos por elas: “tudo isso se engloba dentro do que se denomina racismo epistêmico conforme autores como Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2008), Nogueira (2011)” (GONÇALVES, 2019, p.36).

O racismo epistêmico possui inúmeras nuances. Por um lado, excluiu autores e povos afro-brasileiros e afrodiáspóricos dos currículos, do cânone, da bibliografia básica dos cursos superiores e de outro, negam a contribuição do Atlântico Negro e da tradição do pensamento negro para democracia, cultura e perspectiva crítica moderna. Nem mesmo os intelectuais decoloniais estão eximidos desse racismo epistêmico, pois como aponta Bernadino-Costa (2018):

Embora a escravização da população negra seja tão relevante quanto a servidão da população indígena na constituição da colonialidade do poder, do ser e do conhecimento – conforme podemos observar nos vários escritos de Quijano, Mignolo e Dussel –, suas teorizações se centram mais nas experiências dos povos indígenas das Américas. É claro que podemos encontrar menções a autores negros e às experiências de resistência e reexistência nos supracitados autores decoloniais, contudo elas são menos influentes se as compararmos com o diálogo estabelecido com os chamados povos originários (BERNARDINO-COSTA, 2018, p.126).

O destaque ao racismo epistêmico também encontrado na teoria crítica decolonial não se dá por uma questão de oposição aos saberes e contribuição dos povos indígenas, mas sim pela negação de outros elementos relevantes para construção do pensamento decolonial. Há duas coisas importantes a serem ressaltadas: a questão das relações de poder que existe no *campo universitário* e nas produções intelectuais da América latina que mantém esse grupo distante, e a desonestidade epistêmica, cometida por muitos autores que negam que suas teorias partem das trocas e rotas do Atlântico Negro.

São essas questões que excluem e marginaliza tanto os intelectuais afrodiáspóricos e afro-brasileiros, como também os povos africanos dos currículos dos cursos de História, formação de professores e Ciências Sociais. Pouco ou nada se aprendem dos povos Bantus, Xhosa, Malês, Yourubanos, Axante e suas contribuições.

Por fim, esse segundo aspecto da perspectiva decolonial negra revela ainda que “o privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda” (GROSFOGUEL, 2016, p.27). Por outras vias esse segundo aspecto se alimenta diretamente do terceiro ponto da perspectiva decolonial negra, o número reduzido de discente e docente negros.

É com essa negação e marginalização que o eixo “Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade” contido nos documentos da III Conferência de Córdoba (2018) contribui para romper. As metas e recomendações direcionadas aos governos e universidades latino-americanos reconhecem que o ensino superior no continente deu passos importantes durante a primeira década do século XXI com a criação de políticas para inclusão e acesso das populações indígenas e afrodiáspóricas.

Todavia, no caso brasileiro, especificamente em “decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.20).

Essas metas e recomendações encontradas nos documentos finais da III Conferência Regional de Educação Superior de Córdoba (2018) que apontam para emergência de incluir saberes, cosmovisões e modos de produzir conhecimentos inferiorizados pela colonialidade do saber e o racismo epistêmico, se dá devido a um fenômeno que vem ocorrendo em algumas universidades da América Latina e principalmente no Brasil, o que na verdade é “uma das consequências da inserção de políticas de ação afirmativa com foco na inclusão da população negra é o desocultamento do racismo presente na sociedade brasileira, que se apresenta nas notícias que se multiplicam corriqueiramente” (GONÇALVES, 2019, p.41).

As políticas de ações afirmativas provocaram mudanças no âmago do *campo universitário*, ou melhor, estão provocando. “Os estudantes cotistas negros e indígenas, agora em muito maior número, demandam o estudo das suas tradições humanísticas” (CARVALHO, 2018, p.93). Os estudantes pertencentes a esses grupos têm questionado os currículos e suas próprias formações, tem questionado os legados da colonialidade e ausência de intelectuais negros nas ementas e currículos e o reduzido número de docentes negros. Com isso tem revelado, como já foi colocado acima, a relação entre o racismo epistêmico e o privilégio acadêmico e epistêmico dos docentes brancos:

A implementação recente de um sistema de cotas para estudantes negros no ensino superior é um fenômeno que rompe radicalmente com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem no início do século passado. Por um lado, as cotas estão provocando um reposicionamento concreto das relações raciais no nosso meio acadêmico, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores. Por outro lado, a polêmica gerada entorno das cotas coloca questões teóricas e epistemológicas sobre a legitimidade e o estatuto de verdade das interpretações das relações raciais no Brasil formuladas no interior desse universo acadêmico profundamente desigual do ponto de vista racial. Proponho, então, esboçar uma reflexão sobre as relações raciais no Brasil pós-cotas que tome em consideração a

condição racial dos teóricos e as experiências de interação racial que suscitaram (ou não) as teorias que produziram (CARVALHO, 2006, p. 89).

Esse ponto vincula-se diretamente com terceiro ponto que deve ser tomado em consideração da perspectiva decolonial negra. São esses novos sujeitos, estudantes negros e o pequeno quantitativo de docentes negros, que tem provocado mudanças no âmago do *campo universitário*, com vista a contribuir para um ensino superior democrático. O aumento desse grupo tem provocado mudanças nesse espaço, são esses agentes que tem tensionado e negociado com as verdades construídas nesse espaço, o aumento de discentes, mestres e doutores negros, ainda que menor do que o de brancos tem alterado as relações de poder no interior das universidades⁴², ou seja, tem reivindicado uma perspectiva decolonial que questiona as hierarquias entre posições e conhecimento inerente ao campo que possibilitam o privilégio.

O aumento da população dos estudantes e o crescimento correlato da população dos professores têm modificado profundamente as relações de força no interior do campo universitário e no interior de cada faculdade, principalmente as relações entre os “graus” e entre as disciplinas, também elas desigualmente atingidas pelas transformações das relações hierárquicas; isso a despeito de todas as ações objetivamente orquestradas (sem ser intencionalmente preparadas) pelas quais os professores tentaram assegurar a defesa do corpo (BOURDIEU, 2017, p.58).

Não se pode deixar de atentar para o relevante fato que “o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura” (BOURDIEU, 2017, p.70). Com isso, o que a perspectiva decolonial negra, a partir das ações afirmativas que gerou o aumento de estudantes negros, tem provocado vai além de meros questionamentos. Como relata Oliveira (2019): “a chegada da juventude negra às universidades, proporcionada pela aplicação das políticas de ações afirmativas, acarretou uma nova configuração no ensino superior [...] trazem consigo um repertório de discursos e narrativas” (OLIVEIRA, 2019, p.23). Narrativas essas próprias da “experiência vivida do negro” Fanon (2008).

Os docentes negros mesmo em desvantagens numéricas mediante aos docentes brancos, tem conseguido mudanças fulcrais para democracia no ensino superior. Uma dessas pode ser exemplificada nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) e nos Coletivos de estudantes negros espalhados em diversas universidades federais e estaduais. Tanto os NEAB's, quanto esses coletivos foram potencializados após as políticas de inclusão e acesso para população afro-brasileira e representam uma conquista importante nas reivindicações históricas desse grupo no campo da educação. Além disso, estes têm sido instrumentos fulcrais nas disputas que ocorrem no *campo universitário*.

A criação dessas instâncias se deve ao reconhecimento do racismo epistêmico que não somente despreza e invisibiliza o conhecimento produzido pelos intelectuais negros e negras brasileiros e estrangeiros, como também apresenta uma leitura atenuante do racismo e das desigualdades raciais, sobretudo no Brasil. É uma forma de colocar em evidência autoras e autores negros e sua produção, possibilitando que os seus estudos e reflexões possam fazer parte dos currículos da graduação e da pós-graduação [...] (GOMES, 2018, p. 240).

Por fim, é indispensável à compreensão dessa perspectiva decolonial negra, tendo em vista que ela situa docentes e discentes “negras e negros como sujeitos e seus movimentos de emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas” (GOMES, 2018, p.235). Em outras palavras, elas revelam a colonialidade do saber e o racismo epistêmico incrustado no ensino superior brasileiro e a emergência por uma perspectiva decolonial na inclusão e acesso para democratizar esse segmento. Resumidamente trata-se de compreender que a democratização do ensino superior brasileiro permanece aberta, pois como estabelece os documentos finais da III Conferência de Córdoba não basta somente incluir no ensino superior é preciso incluir igualmente seus saberes, cosmovisão e modo de produção de conhecimento. Sendo assim, democratizar implica para o ensino superior brasileiro um diálogo e uma agenda baseada em uma perspectiva decolonial negra para o ensino superior.

CONCLUSÃO

No que diz respeito a inclusão e democratização o Brasil tem sido um espelho para o ensino superior latino americano, entretanto o debate da democratização encontra-se em aberto no ensino superior brasileiro, visto que é imprescindível que a inclusão e a democratização considerem as produções de saberes dos povos afro-brasileiros e afro-diaspóricos.

Objetivamente, em acordo com os postulados dos documentos da III Conferência de Córdoba, 2018, é necessário assumir uma perspectiva decolonial no ensino superior brasileiro. Isso implica em incorporar nos currículos, ementas e produção científica os saberes dos grupos que foram historicamente afetados - economicamente, socialmente, culturalmente e psicologicamente - pela aventura espiritual europeia - colonização.

Adotar essa perspectiva não se constitui em uma tarefa simplória quando observado do prisma histórico. O Brasil foi um dos últimos países latino-americano a criar uma Universidade, além disso, é recente a democratização do Brasil com vagas reservadas para estudantes negros, que nos últimos 4 anos foi duramente deslegitimado.³ Ainda assim, o ensino superior brasileiro precisar seguir com projeto democrático quando se trata de inclusão de saberes.

A perspectiva decolonial segue então sendo uma proposição a ser incorporada das agendas do Governo, do Estado e das Instituições de Ensino superior brasileiras. Durante o mês de março de 2024 o Brasil sediará em Brasília a "CRES+5" evento que tem por finalidade acompanhar e analisar os avanços obtidos desde a IIICRES 2018. Considerando o debate

³ Durante os anos de 2017 e 2022 as políticas de ações afirmativa que garantia reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas foram alvos de muitas controvérsias e questionamentos pelo então governo e parte de seus apoiadores, o que implicou diretamente na opinião popular a respeito dessas políticas. Contudo, ainda que com um atraso de 1 ano, a "lei de cotas" foi revisada e estendida por mais 10 anos, incluindo também a população brasileira quilombola. Este fato além de marcante, demonstra um retorno para o curso democrático no ensino superior brasileiro.

aqui proposto, o Brasil deve assumir como agenda principal no evento a democratização do ensino superior com vista a uma perspectiva decolonial negra.

Resumidamente, essa perspectiva traz pro ensino superior a produção intelectual e a política cultural negra construída nos fluxos culturais do atlântico negro e cotidianos. Essa produção contribui de forma singular para outras formas de compreensão da sociedade brasileira, onde a raça seja compreendida como espinha dorsal da estrutura social brasileira. Contribuindo assim, não somente para democratização do ensino superior, como também de toda sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 15 dez. 2020

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Santa Catarina: 2 Ed. UFSC, 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; *Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.247

BERNARDINO-COSTA, Joaze. *Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal*. *Revista Sociedade e Estado*, v. 33, n. 1, jan/abr. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo. 1977

CARVALHO, José Jorge. *Encontro de Saberes e cotas epistêmicas: Um movimento de descolonização no mundo acadêmico brasileiro* In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.79

CARVALHO, José Jorge. O Sistema de Cotas e a Luta pela Justiça Racial no Brasil. In: *Correio Braziliense*, 15 de novembro de 1999, p. 16. apud SANTOS, Sales Augusto. *Ações afirmativas e Combate ao racismo nas Américas* – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 88-103, 2006.

DECLARAÇÃO final. In: CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 3, Córdoba, Argetina, 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf>. Acesso em: 23 de Mar 2019.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOQUEL, Ramón. Por que não guerreiro ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Multiculturalismo/Artigos. Cienc. Cult.*, v.59, n.2, 2005

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Tradução de Elnice Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. 3ed. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FANON, Franz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONÇALVES, Mirian Lúcia. *Política pública de ação afirmativa: Possibilidades decoloniais no ensino superior*. Campinas, SP: [sn], 2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.223.

GROSGOQUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e Perspectiva Negra. *Revista Sociedade e Estado*, v.13, n. 1, 2016.

GROSGOQUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, 2016.

<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 17 abr. 2019

GROSGOQUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 55-79

GILROY, Paul. *Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência*. São Paulo: Editora 34, 2012 (2º edição)

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto*. Duke University, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.27

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v.21, n.3, 2016.

OLIVEIRA, Guilherme dos Santos. Coletivos de estudantes negros no ensino superior brasileiro: políticas da diversidade e organização política estudantil. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10067>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Orgs). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas*. Coleccion Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Dossiê América Latina*. Estudos Avançados, v.19, n. 55, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologia do Sul*. Ed. Almedina. Coimbra, 2009.

RUSSEL-WOOD, A.J.R. Centros e Periferias no Mundo Luso-Brasileiro:1500-1808. *Revista brasileira de história*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200010>. Acesso em: 25 Abr. 2019

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro: CopyLeft, 2014.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v.26, n.83, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.263874>. Acesso em: 20 Fev. 2019.