



**INSTITUTO
FEDERAL**
Catarinense

Instituto Federal Catarinense
Mestrado em Educação
Campus Camboriú

DÁVILA CAROLINA INÁCIO DE SOUZA

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA DO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL, COLÔMBIA E URUGUAI ENQUANTO INSTRUMENTO
PROMOTOR DE INCLUSÃO SOCIAL**

Camboriú

2023

DÁVILA CAROLINA INÁCIO DE SOUZA

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA DO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL, COLÔMBIA E URUGUAI ENQUANTO INSTRUMENTO
PROMOTOR DE INCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú. Para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Idorlene da Silva Hoepers

Camboriú

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

SS729a Souza, Dávila
/ Dávila Souza; orientadora Idorlene Hoepers. --
Camboriú, 2023.
220 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Ações afirmativas. 2. América Latina. 3. Ensino
Superior. 4. Negros. 5. Permanência. I. Hoepers,
Idorlene . II. Instituto Federal Catarinense. . III.
Titulo.

DÁVILA CAROLINA INÁCIO DE SOUZA

**AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA DO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL, COLÔMBIA E URUGUAI ENQUANTO INSTRUMENTO PROMOTOR
DE INCLUSÃO SOCIAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 22 de setembro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Carolina dos Anjos de Borba, Dr.^a

Universidade Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Francini Scheid Martins, Dr.^a (suplente)

Faculdade Municipal da Palhoça

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Solange Aparecida Zotti, Dr.^a (suplente)

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 22/09/2023

DECLARAÇÃO Nº 28/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 15:19)

ALEXANDRE VANZUITA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###641#8

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 15:17)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###730#7

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 12:02)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matrícula: ###888#5

(Assinado digitalmente em 16/10/2023 20:58)

CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.710-##

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 16:22)

FRANCINI SCHEID MARTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.609-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **28**, ano: **2023**, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: **28/09/2023** e o código de verificação: **8e2838eb93**

Dedico estas páginas a minha mãe Elizete Miguel e ao meu pai Davi Souza, aos meus avós Aparecida Ghezzi de Souza e José Inácio de Souza (*in memoriam*), ao meu irmão Marlon Vitor Miguel (*in memoriam*), a minha amada filha Olívia e ao meu esposo Maurício. São eles os meus grandes incentivadores e amores.

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos da presente dissertação, de uma maneira diferente, relutei em escrever os agradecimentos, pois para mim, eles simbolizam o fim. Escrevo chorando relembro de toda a minha trajetória discente, ao longo da minha escrita, em diversos momentos vocês leitores, poderão perceber que trago a minha família para a minha pesquisa, pois sem eles eu não estaria aqui, e seria mais uma jovem negra nas estatísticas da dualidade entre estudos e emprego. Por isso ao olhar para a Dávila de seis anos iniciando os anos iniciais e olhar para a Dávila de 30 anos quase mestra, e perceber que os meus familiares que iniciaram a minha trajetória escolar me acolhendo e apoiando já não se encontram mais aqui, não consigo conter as lágrimas e reluto em escrever para não ter que mexer nas feridas da dor. Mas, tudo que começa tem um fim e faço dos meus agradecimentos uma forma de eternizar todas e todos aqueles que foram e continuam a ser importantes para mim.

Agradeço a Deus, por em meio a uma difícil escuridão ter me dado forças para continuar... No início de 2022 perdi o meu avô paterno o seu Zé do passarinho ou seu Zé pedreiro, perdi o meu avô devido a política de genocídio durante a pandemia de COVID 2022 em que o inominável nada fez para que a população pobre se mantivesse à salvo. Meu avô foi um dos meus grandes incentivadores, desde muito criança ele dizia que eu seria muito inteligente, e que seria "alguém na vida". Meu avô nunca entendeu o que eu fazia, mas ele se orgulhava em saber que a neta era estudada e que ele tinha contribuído financeiramente e emocionalmente para que a minha permanência no âmbito educacional se efetivasse.

Perder o meu avô, me fez revisitar sentimentos que já havia vivenciado quando perdi o meu irmão Marlon Vitor Miguel no ano de 2014, e a minha avó paterna Aparecida Ghezzi de Souza no ano de 2017. Perder o meu avô potencializou e me fez reviver todas as minhas dores. Estudar e escrever incansavelmente para fugir dos pensamentos que me angustiavam foi o que me ajudou, a presente dissertação, o amor incondicional da minha filha Olívia Rodrigues de Souza e dos meus pais Elizete Miguel e Davi Inácio de Souza, o olhar atento e amoroso do meu marido Maurício Rodrigues e a compreensão da minha querida orientadora Idorlene da Silva, a Dodô, me salvaram. Agradeço imensamente a vocês por cada palavra de incentivo, por cada risada e abraço demorado e por entenderem o meu tempo.

Meu bisavô materno, homem negro, sem estudos, da escada da casa de seu filho observava as professoras brancas passarem, olhava para a minha mãe, mulher negra retinta, a época era somente uma criança, e dizia: um dia você vai ser "patrícia", vai estudar, dar aulas e nos orgulhar. Minha mãe, ainda hoje carrega no olhar o fardo de não ter conseguido ser a "patrícia" que o seu avô desejava. Biso, seus sonhos se realizaram, mesmo que 60 anos depois, sua bisneta é "patrícia", professora e um dia dará aulas, falará do nosso povo, das nossas lutas e dificuldades, arrombará portas se preciso for, mas eles os da casa grande, que sempre puderam ser patrícios irão nos ouvir. E os nossos... hoje tem muitos de nós para inspirar, já não precisamos mais querer ser como eles... hoje podemos sonhar e desejar ser como os nossos que ocupam o poder!

Percebo que olhar para trás, de onde vieram os meus, seus sonhos e planos, me fazem entender as razões subjetivas que me trouxeram até aqui. Hoje consigo honrar os meus antepassados, se estou aqui, é porque eles abriram os caminhos e me apoiaram. Agradeço imensamente aos meus pais, por todas as lutas, que foram muitas, por terem compreendido os meus sonhos e terem me dado a liberdade em fazer as minhas escolhas. Ao meu marido que desde o começo me dizia que não era apenas um projeto, que acredita mais em mim do que eu mesma, e que me apoia genuinamente. Agradeço ao meu amorzinho, minha filha amada, o meu sonho realizado. Tão pequena e tão sábia, obrigada meu amor por todo apoio que me deste, por toda compreensão e por ter vivenciado a minha trajetória acadêmica no mestrado ao meu lado, foram muitas manhãs de aulas e mamá, foram muitas madrugadas em claro, porque eu nunca quis abrir mão de ser a sua mãe e de ter tempo de qualidade contigo. Obrigada por terem compreendido o meu cansaço e esgotamento nessa reta final. A Isis Koehler por toda parceria de sempre, por ter se tornado família e rede de apoio.

A querida e amada Dodô, que me acompanha desde 2018, foi uma das primeiras pessoas a saberem da minha gestação, que foi uma mestra incrível nas disciplinas de PPE. Hoje é a minha orientadora, amiga e inspiração, te admiro não somente no campo profissional, mas também como ser humano. Obrigada por estar ao meu lado, por compreender os desafios que travei e principalmente pelo seu olhar acolhedor frente às especificidades e entraves enfrentados por acadêmicas mães. Sou grata por ter aprendido e seguir aprendendo contigo. Eu te amo Dodô, que honra que foi ser sua orientanda.

Não poderia finalizar os meus agradecimentos sem antes falar das pessoas que fizeram parte desta minha trajetória, sendo assim agradeço aos sete colegas negros/os de turma que fizeram com que pela primeira vez eu me sentisse realizada ao estar com vários dos meus, em especial à Mariah Amanda. A todas as minhas colegas de turma com quem pude partilhar vivências enriquecedoras. A minha parceira Bárbara, também orientanda da Dodô, com quem aprendi e aprendo muito.

As professoras e professores do PPGE - IFC, e ao Leonardo secretário do programa, agradeço por toda aprendizagem e dedicação com a educação pública, gratuita, laica e com qualidade social referenciada. Por terem nos incentivado a resistir e a esperar em momentos difíceis, pela qualidade de ensino e criticidade, respeito e empatia, nos mostrando que é possível termos um ambiente de Pós-graduação que não seja bélico. Em especial a Professora Filomena da Silva Gossler e o Professor Alexandre Vanzuita que acompanham minha trajetória desde a Licenciatura em Pedagogia e que me formaram com olhar crítico e emancipatório. A Professora Sílvia Simões que me incentivou desde a graduação a buscar respostas para os meus anseios raciais, que acreditou que eu poderia ir além. Sem vocês eu não estaria onde estou.

Em especial agradeço a minha banca, por toda contribuição, carinho e respeito que tiveram ao fazer as devidas contribuições. Obrigada por partilharem saberes e me auxiliarem para a conclusão da pesquisa.

Agradeço a CAPES, pois a presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Aproveito e agradeço ao IFC pela consolidação da oferta de educação pública, emancipatória, crítica e que auxilia as filhas de domésticas e pedreiros como eu a realizarem seus sonhos educacionais.

Não poderia finalizar sem deixar o meu protesto e reflexão a respeito das mães na Pós-graduação, o sistema patriarcal continua a nos excluir da academia, precisamos falar da exaustão materna na Pós-graduação, do quanto somos forçadas a escolher entre a nossa maternagem e a Pós. Faz-se necessário pensar em políticas públicas que viabilizem o acesso e permanência de mães na Pós-graduação. E por falar em maternagem, tive o privilégio de conhecer mães incríveis no PPGE, agradeço em especial a Helen Parnes Miranda e a Yasmin Domingues, com quem planejei escrever mil artigos sobre os entraves para as mães na Pós-graduação, mas a exaustão materna e de Pós-graduandas nos impediram de ir adiante.

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz da minha avó
Ecoou obediência
Aos brancos donos de tudo*

*A voz da minha mãe
Ecoou baixinho revoltada
No fundo das cozinhas alheias
Debaixo das trouxas
Roupagens sujas dos brancos
Pelo caminho empoeirado
Rumo à favela.*

*A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue
e fome.*

*A voz da minha filha
Recolhe todas as nossas vozes
Recolhe em si
As vozes mudas caladas
Engasgadas nas gargantas.*

*A voz da minha filha recolhe em si a fala e o ato.
O ontem-o hoje-o-agora.
Na voz da minha filha
Se fará a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

RESUMO

Esta dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), tem como objetivo principal analisar as políticas públicas de ações afirmativas para a população negra do ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai enquanto instrumentos promotores de inclusão social. De abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, esta pesquisa caracteriza-se como analítico-descritiva e interpretativa (STAKE, 2011), possibilitando a interlocução entre o objetivo e o subjetivo, auxiliando na elucidação de questões de pesquisa que os números não conseguiriam. Os dados foram coletados nos *sites* governamentais, com vistas ao exercício de compreensão sobre a implementação da legislação referente às políticas de ações afirmativas e nos *sites* dos organismos internacionais. Por meio do estado do conhecimento localizamos pesquisas e base teórica sobre a discussão apresentada nesta dissertação. As análises foram organizadas por meio da triangulação entre os documentos das políticas dos países selecionados, dos Organismos Multilaterais, referencial teórico e resultados das pesquisas anteriores. Na perspectiva não eurocêntrica, dialogamos com Munanga (2004; 2015); Quijano (1992; 2005); Crenshaw (2002); Fanon (1980; 1979; 2008); Wedderburn (2007); Santos (2014); Olaza (2018; 2019), entre outros que auxiliaram na compreensão dos contextos históricos e sociais dos países pesquisados. Quanto aos resultados, constatamos que os movimentos sociais negros foram determinantes na implementação de políticas para a população negra, e observamos a influência dos organismos internacionais (ONU, BIRD, FMI, CEPAL) nas políticas étnico-raciais nos países analisados. Se por um lado as agendas possuem cunho neoliberal, para a população negra significa que pautas por eles levantadas há tempos passaram a ser discutidas no cenário mundial, promovendo a visibilidade social, a compreensão da existência da população negra na América Latina. Independente do país analisado, todos sofreram e sofrem com as medidas de branqueamento e exclusões às quais as populações negras foram submetidas. Concluímos que o Brasil tornou-se referência na América Latina com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, devido a abrangência da legislação e pioneirismo na sua implementação. Seguindo o exemplo Brasileiro, no ano de 2013 o Uruguai promulgou a Lei nº 19.122/2013 abrangendo os contextos educacionais e de trabalho, além de garantias com vistas à permanência. Entretanto, na Colômbia, a reserva de vagas não é uma obrigatoriedade, uma vez que as instituições têm autonomia para contemplar ou não as ações afirmativas. A principal luta é para que haja legislação de AAs que garantam o quantitativo mínimo de vagas e a abrangência em todo o território nacional, o que por si só já representaria avanços significativos também no quesito permanência. Percebemos que nos países analisados, os resquícios do colonialismo ainda estão presentes, porém também há conquistas como as políticas públicas que garantem a reparação histórica, acesso e permanência nas IES. Neste sentido, cada país possui lutas distintas que se cruzam em diversos momentos históricos. Porém, o movimento de constante reflexão, lutas e reivindicação de direitos para que as políticas públicas voltadas para negros não fiquem estagnadas e continuem a avançar, está presente nos três países.

Palavras-chave: Ações afirmativas; América Latina; Ensino Superior; Negros; Ingreso, Permanência e Terminalidade.

RESUMEN

Esta disertación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal Catarinense (IFC), tiene como principal objetivo analizar las políticas públicas de acción afirmativa para la población negra en la educación superior en Brasil, Colombia y Uruguay como instrumentos que promueven la inclusión social. Con un enfoque cualitativo, bibliográfico y documental, esta investigación se caracteriza por ser analítico-descriptiva e interpretativa (STAKE, 2011), posibilitando el diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo, ayudando a dilucidar cuestiones de investigación que los números no serían capaces de lograr. Los datos fueron recopilados en sitios web gubernamentales, con miras a comprender la implementación de la legislación sobre políticas de acción afirmativa y en sitios web de organizaciones internacionales. A través del estado del conocimiento ubicamos investigaciones y fundamentos teóricos sobre la discusión presentada en esta disertación. Los análisis se organizaron mediante triangulación entre los documentos de políticas de los países seleccionados, Organismos Multilaterales, marco teórico y resultados de investigaciones previas. Desde una perspectiva no eurocéntrica dialogamos con Munanga (2004; 2015); Quijano (1992; 2005); Crenshaw (2002); Fanón (1980; 1979; 2008); Wedderburn (2007); Santos (2014); Olaza (2018; 2019), entre otros quienes ayudaron a comprender los contextos históricos y sociales de los países investigados. En cuanto a los resultados, encontramos que los movimientos sociales negros fueron decisivos en la implementación de políticas para la población negra, y observamos la influencia de organismos internacionales (ONU, BIRF, FMI, CEPAL) en las políticas étnico-raciales en los países analizados. Si por un lado las agendas tienen un carácter neoliberal, para la población negra significa que agendas que plantearon hace tiempo comenzaron a ser discutidas en el escenario mundial, promoviendo la visibilidad social y la comprensión de la existencia de la población negra en América Latina. Independientemente del país analizado, todos sufrieron y siguen sufriendo las medidas de blanqueamiento y exclusiones a las que fueron sometidas las poblaciones negras. Concluimos que Brasil se convirtió en referencia en América Latina con la promulgación de la Ley n° 12.711/2012, por el alcance de la legislación y el espíritu pionero en su implementación. Siguiendo el ejemplo brasileño, en 2013 Uruguay promulgó la Ley N° 19.122/2013 que cubre contextos educativos y laborales, además de garantías de permanencia. Sin embargo, en Colombia la reserva de plazas no es obligatoria, ya que las instituciones tienen autonomía para considerar acciones afirmativas o no. La principal lucha es contar con una legislación AA que garantice el número mínimo de vacantes y cobertura en todo el territorio nacional, lo que de por sí representaría avances significativos también en términos de permanencia. Notamos que en los países analizados los remanentes del colonialismo aún están presentes, pero también hay logros como políticas públicas que garantizan la reparación histórica, el acceso y la permanencia en las IES. En este sentido, cada país tiene luchas distintas que se cruzan en diferentes momentos históricos. Sin embargo, el movimiento de reflexión constante, luchas y demandas de derechos para que las políticas públicas dirigidas a las personas negras no se queden estancadas y sigan avanzando, está presente en los tres países.

Palabras clave: Acciones afirmativas; América Latina; Enseñanza superior; Negros; Entrada, Permanencia y Terminación.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Santa Catarina (IFC), has the main objective of analyzing public policies of affirmative action for the black population in higher education in Brazil, Colombia and Uruguay as instruments that promote social inclusion. With a qualitative, bibliographical and documental approach, this research is characterized as analytical-descriptive and interpretative (STAKE, 2011), allowing the interlocution between the objective and the subjective, helping to elucidate research questions that numbers would not be able to. Data were collected on government websites, with a view to understanding the implementation of legislation regarding affirmative action policies, and on the websites of international organizations. Through the state of knowledge we located research and theoretical basis on the discussion presented in this dissertation. The analyzes were organized through triangulation between the policy documents of the selected countries, the Multilateral Organizations, theoretical framework and results of previous research. In the non-Eurocentric perspective, we dialogue with Munanga (2004; 2015); Quijano (1992; 2005); Crenshaw (2002); Fanon (1980; 1979; 2008); Wedderburn (2007); Saints (2014); Olaza (2018; 2019), among others that help in understanding the historical and social contexts of the researched countries. As for the results, we found that black social movements were instrumental in the implementation of policies for the black population, and we observed the influence of international organizations (UN, BIRD, IMF, ECLAC) on ethnic-racial policies in the analyzed countries. If, on the one hand, the agendas have a neoliberal nature, for the black population it means that the guidelines they raised some time ago began to be contemplated on the world stage, promoting social visibility, understanding of the existence of the black population in Latin America. Regardless of the country analyzed, all of them suffered and suffered from the whitening measures and exclusions from which black women were excluded. We conclude that Brazil became a reference in Latin America with the enactment of Law nº 12,711/2012, due to the scope of the legislation and pioneering spirit in its implementation. Following the Brazilian example, in 2013 Uruguay enacted Law nº 19.122/2013 covering educational and work contexts, in addition to guarantees with a view to permanence. However, in Colombia, the reservation of vacancies is not mandatory, since institutions have autonomy to contemplate or not contemplate affirmative actions. The main fight is for there to be legislation for AAs that guarantee the minimum number of vacancies and coverage throughout the national territory, which in itself would already represent significant advances also in terms of permanence. We noticed that in the countries analyzed, the remnants of colonialism are still present, but there are also achievements such as public policies that guarantee historical reparation, access and permanence in HEIs. In this sense, each country has different struggles that intersect in different historical moments. However, the movement of constant reflection, struggles and claiming rights so that public policies aimed at black people do not stagnate and continue to advance, is present in the three countries.

Keywords: Affirmative actions; Latin America; University education; Black; Entry, Stay and Terminality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos utilizados para análises dos países objeto de estudo	30
Quadro 2 - Organismos Multilaterais Documentos e Convenções	31
Quadro 3 - Descritores utilizados e quantitativo de pesquisas encontradas	37
Quadro 4 - Às 11 pesquisas pré-selecionadas	39
Quadro 5 - Ano e número de pesquisas defendidas	43
Quadro 6 - Pesquisas utilizadas para compor o estado do conhecimento	45
Quadro 7 - Ano de abolição da escravidão nos países da América Latina	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Identificação das teses e dissertações por sexo das/os autoras/es	40
Gráfico 2 - Concentração das IES que realizaram pesquisas na temática por estado brasileiro	41
Gráfico 3 - Quantidade de teses e dissertações sobre a temática por ano	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAs - Ações afirmativas

AGNU - Assembleia Geral das Nações Unidas

AL - América Latina

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão

CMR - Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas

CERD - ONU Comitê para a Eliminação da Discriminação e o Racismo da Organização das Nações Unidas

CoDG - Coordenadoria de Diversidade e Gênero

CoIDH - Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos

CONPES - Conselho Nacional de Política e Econômica Social

CoRE - Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais

DA - Departamento de Afrodescendência

DAN - Departamento de Antropologia

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estatística

FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

FMI - Fundo Monetário Internacional

GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE - Instituição de Ensino

IES - Instituição de Ensino Superior

INDDHH - Institución Nacional de derechos Humanos y Defensoria del Pueblo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MNU - Movimento Negro Unificado
NARP - Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMPI - Organização Mundial da Propriedade Intelectual
ONU - Organização das Nações Unidas
PAES - Programas de Ingresso Especial
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAAs - Políticas Públicas de Ações Afirmativas
PAAIS - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PPGE IFC CAM - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú
PPI - Pretos, Pardos e Indígenas
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SADE - Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Ensino Médio
SAADE - Secretaria Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Equidade
SECTI - Secretaria do Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro
SEERPM - Secretaria da Equidade Étnico-Racial e das Populações Migrantes da Intendência de Montevideo
SIS - Síntese de Indicadores Sociais
UDELAR - Universidad de la República
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

DA SENZALA AO MESTRADO: EU E OS MEUS	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A CAMINHADA DA PESQUISA	28
2.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS POR OUTROS PESQUISADORES: O ESTADO DO CONHECIMENTO	32
2.1.1 Contextos e resultados do Estado do Conhecimento	42
2.1.2 Contribuições do Estado do Conhecimento para a pesquisa	45
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: PROCESSOS COLONIAIS NA AMÉRICA LATINA	47
3.1 RAÇA, RACISMO E MISTIÇAGEM: BRASIL, COLÔMBIA E URUGUAI	55
3.1.1 As relações raciais no Brasil	61
3.1.2 As relações raciais na Colômbia	65
3.1.3 As relações raciais no Uruguai	68
4 ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS E DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMÉRICA LATINA: INFLUÊNCIA E DOCUMENTOS	71
5 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS VOLTADAS PARA AS MINORIAS: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL, COLÔMBIA E URUGUAI	82
5.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO BRASIL	85
5.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DA COLÔMBIA	101
5.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO URUGUAI	111
6 O INGRESSO ESTÁ GARANTIDO? E A PERMANÊNCIA COMO ESTÁ?	117
6.1 PERMANÊNCIA SIMBÓLICA	123
6.2 SE AS COTAS ABREM PORTAS, A PERMANÊNCIA GARANTE O PERTENCIMENTO ESTUDANTIL: A REALIDADE NO BRASIL	131
6.3 ENTRE O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES NA COLÔMBIA	143
6.4 ACESSO E PERMANÊNCIA: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO URUGUAI	150
7 TUDO O QUE COMEÇA TEM UM FIM, SERÁ? AS NOSSAS CONSIDERAÇÕES	157
REFERÊNCIAS	166

DA SENZALA AO MESTRADO: EU E OS MEUS

*[...] Eu sou o sonho dos meus pais, que eram sonhos dos
avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais
Vitória é sonho dos olhares, que nos aguardam nos lares
Crendo que na volta somos mais [...]*

Emicida in Trevo, figurinha e suor na camisa (2020)

Acredito que este trecho da música "Trevo, figurinha e suor na camisa", do Emicida, representa muito a minha trajetória acadêmica e, de muitos outros acadêmicos negros que vivenciem esse sentimento de carregar em si o sonho de todos aqueles que antes de nós tiveram seus sonhos ceifados. Nascida em Campinas - SP, residia na área rural da cidade. Filha de pai pintor e mãe doméstica, ambos apenas com a 4ª série do antigo primário, filha caçula, com dois irmãos mais velhos. Embora com pouco estudo, meus pais sempre amaram livros. Cresci rodeada deles e amava quando meus pais liam para mim. Aprendi a ler muito cedo, muitos não acreditavam que filha de pais pobres e sem estudos havia aprendido a ler não só os livros, mas também o mundo. Minha primeira experiência como educadora foi quando ganhei de presente uma lousa e giz, e, aos 5 anos, tentava alfabetizar o meu tio de 30 anos. Tudo o que aprendi ensinava para ele e assim foi por anos, até ingressar nos anos iniciais, quando ensinei para ele o alfabeto e a escrever seu nome. Talvez esse já fosse um sinal do universo, me dizendo que eu viria a ser educadora.

A escolha do título (**DA SENZALA AO MESTRADO: EU E OS MEUS**), se dá por carregar comigo todos aqueles que vieram antes de mim, que tentaram falar e foram calados, que tentaram lutar e foram violentados. Para muitos pode parecer irrelevante, mas uma mulher negra na academia simboliza o levante e a casa grande surta quando vê a "neguinha" chegando longe. Pesquisar assuntos étnicos é a única forma que encontrei de me encontrar e conhecer a história dos meus ancestrais. Procuro por meio da minha pesquisa difundir os conhecimentos referentes ao povo negro na América Latina (AL), e com isso auxiliar crianças e outras pessoas negras a se encontrarem, a se amarem e a terem orgulho do caminho que seus antepassados trilharam. Para além, acredito que a presente pesquisa, embora em determinadas partes cause revolta, desconforto, náusea e nojo do Estado e das

suas raízes racistas, que esses sentimentos venham a se tornar combustíveis para que nos mantenhamos em posição de luta, uma vez que basta uma crise, um levante facista e racista para que os nossos direitos sejam questionados.

Bisneta de uma mulher preta que foi escravizada, mãe de nove filhos, parteira que por meio de seus conhecimentos práticos disseminava o saber por onde andava, morreu escrevendo apenas o nome. Neta de mulher preta, a qual eu chamava de vó preta, mulher forte, mãe de quatro filhos, foi levada a acreditar que o mundo das letras não era para ela, mas que aos 60 anos conheceu a Educação de Jovens e Adultos. Por meio dela conheci o poder transformador da educação. Morreu sabendo escrever o que ela mais amava, suas receitas. Filha de mãe preta retinta, mulher forte e sábia, mãe de quatro filhos, estudou até a 4ª série do antigo primário, foi estudante durante o regime militar e a sociedade lhe fez acreditar que na escola não era o seu lugar. E eu, mulher negra, mãe, pedagoga, mestranda em Educação, sou a primeira mulher negra da família a conseguir formação em nível superior e a primeira a acreditar que não só posso como tenho o direito de sonhar. Sigo em busca de formação para honrar os meus ancestrais e antepassados, que tiveram seus sonhos e direitos ceifados.

Por meio da minha percepção enquanto mulher negra e pedagoga, busco na prática pedagógica compreender o que as Instituições e seus servidores poderiam fazer para que os estudantes negros construam o sentimento de pertencimento no ambiente de Ensino, auxiliando-os a se libertarem das amarras de seus antepassados que tiveram os seus direitos educacionais cerceados. Sendo assim, percebo ser de suma importância políticas públicas voltadas para as minorias étnicas, salientando sempre que o objetivo final de tais políticas precisa ser a inclusão, para que se consiga gerar o impacto social esperado. Apesar de haver muitas situações a serem melhoradas, não se pode negar que houve avanços. Muitos direitos foram conquistados, como por exemplo as Ações Afirmativas, que têm por pressuposto “corrigir um erro histórico”, e que até o momento promovem melhorias no tratamento dos aspectos complexos que permeiam as questões raciais na AL e das quais se trata este trabalho.

Escolhi iniciar me apresentando, pois ao longo da trajetória de pesquisa, em cada dissertação ou tese utilizada como referencial teórico, me encontrei e percebi que para nós acadêmicos negros, pesquisar sobre as coisas nossas,

para além dos objetivos acadêmicos, também simboliza esse encontro com as nossas raízes e ancestralidade. Sei que de certo modo quebrei a formalidade requerida para a escrita acadêmica, mas não foi possível desvincular o meu sentimento, do eu pesquisadora. Se para alguns este ato representa a quebra do academicismo requerido, para mim, simboliza o encontro com aqueles que antes de mim trilharam esse caminho e que por vezes não conseguiram.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática as ações afirmativas (AAs) para a população negra do ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai enquanto instrumento promotor de inclusão social. Por meio da pesquisa nos aproximamos dos aspectos históricos e sociais dos países selecionados, bem como o processo de implementação das políticas de AAs, se existem medidas voltadas para a permanência estudantil ou não. Deste modo, foi possível observar as semelhanças e disparidades entre os países, tanto em seus contextos histórico-sociais, quanto nas questões educacionais.

A pesquisa situa-se em um recorte do projeto de pesquisa vinculado e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). O projeto intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”, tendo como participantes, professores, mestrandos em educação, graduandos e graduados em Licenciatura em Pedagogia.

A escolha por Brasil, Colômbia e Uruguai¹, se deu devido ao Brasil e Colômbia terem uma grande parcela populacional de negros. É importante mencionar que cada país possui uma forma específica, para lidar com a reparação histórica dessas populações, o que nos proporciona contextos sociais parecidos, com enfrentamentos distintos às desigualdades raciais no campo educacional. O Uruguai, possui um baixo índice populacional negro, um passado histórico de apagamento e invisibilidade social (CEPAL, 2021), entretanto, membros do movimento negro e políticos a partir das indicações dos organismos internacionais elaboraram uma lei que, para além de viabilizar o acesso, auxilia na garantia da permanência.

¹[...] a tradição de estudos acadêmicos brasileiro, em especial no campo das relações e desigualdades raciais, sempre foi marcada pela pouca interlocução com os países hispano-americanos e pela carência de interpretações que coloquem o Brasil numa perspectiva latino-americana. Por outro lado, os estudos que se propõem a tratar da América Latina como objeto empírico por vezes investigam apenas um país latino-americano e o trata como um caso da região. Como resultado, temos pouco acúmulo de estudos comparativos sobre a questão racial na América Latina envolvendo um número maior de países. As justificativas para tal descolamento sempre destacam as diferenças entre a colonização portuguesa e espanhola e, por consequência, a questão do idioma. Destaca-se, também, as dimensões geográficas do Brasil que lhe dá um maior destaque político e econômico na região, justificando reflexões apenas sobre o país (LIMA, 2001, p. 11-12).

No estado do conhecimento, optamos por utilizar o termo afrolatinos, na combinação de descritores da Colômbia e Uruguai, pois quando nos referimos às políticas étnico-raciais o governo e pesquisadores adotam essa terminologia ou afrodescendentes. Ressaltamos deste modo, que os documentos por nós utilizados adotam a terminologia **“afrolatinos, afrodescendentes, afro-colombianos e afro-uruguaios”**. Sendo assim, sempre que na redação do texto formos dialogar com os documentos dos países por nós analisados, utilizaremos os termos por eles adotados. Entretanto, entendemos que o uso da terminologia "afrodescendentes, afrolatinos, afro-uruguaios, afro-colombianos" por vezes acarreta em invisibilização da população negra, que nos processos históricos dos três países precisaram lutar por sua existência. Diante do exposto, quando formos nos referir às pessoas ou aos povos, optamos por fazer uso do termo **negros**.

Entretanto, Colômbia e Uruguai, ainda que o movimento negro faça uso da palavra “negros”, no contexto colombiano utilizam-se da sigla NARP para referir-se aos povos *“negros, afro-colombianos, rayzal e palenquero”*, ou seja, nos documentos oficiais do país percebemos que o mais usual tem sido NARP ou afrocolombianos. No que tange ao Uruguai, as questões raciais encontram-se amparadas nas agendas dos organismos multilaterais que optam por usar o termo afrodescendentes em seus documentos oficiais. Entretanto, há um movimento de resistência e pressão por parte dos movimentos sociais para que assim, como no Brasil, se ressignifique a palavra negro. Contudo, apesar desse movimento, nas principais legislações a respeito de questões étnico-raciais, o termo utilizado é afrodescendentes.

Percebemos então, que embora estejamos vivendo momentos de ataques a direitos básicos garantidos por meio de constituições, pesquisar assuntos étnicos se faz um ato de resistência e um grito bradando por visibilidade, equidade² e reparação histórica e social. Para além, compreendemos ser um ato político dar visibilidade para os povos negros da AL, uma vez que devido ao processo escravocrata, essas populações lidaram por séculos com o apagamento histórico e social. Sendo assim, ao utilizarmos o termo, pretendemos dar visibilidade para estes povos que eram e são marginalizados e vilipendiados socialmente.

² O conceito de equidade revela o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, fazendo uso da equivalência para se tornarem iguais. A equidade adapta a regra para um determinado caso específico, a fim de deixá-la mais justa (AZEVEDO, 2013, p. 130).

Compreendemos ser importante definir o que são as ações afirmativas e as políticas de ação afirmativa. Deste modo, entende-se por ação afirmativa as ações que partem do governo ou não, possuem como intuito tratar de forma diferenciada grupos e/ou pessoas que historicamente sofreram discriminações e ou foram excluídos (MUNANGA, 2008). Já no que concerne a política de ação afirmativa entende-se que sejam políticas específicas ou políticas preferenciais, que é quando o Estado sanciona leis cujo principal objetivo é o de favorecer grupos sociais específicos (WEISSKOPF, 2008). Ainda,

Por AA, compreendemos as iniciativas da sociedade civil e setor privado, implementadas no Brasil desde a década de 1990 como, por exemplo, os cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Já por PAA, compreendemos as iniciativas estritamente estatais, implementadas a partir da década de 2000 no país, como por exemplo, as políticas de cotas nas universidades públicas (MARÇAL, 2011).

Deste modo, entendemos que as políticas de ações afirmativas são uma forma de reparação histórica, e de garantir que essas medidas sejam cumpridas e executadas. Por meio delas se faz possível que se tenham pessoas negras nos mais diversos espaços de poder, nos quais antes de tais políticas elas não tinham acesso. Neste sentido, em nosso estudo, temos como objetivo principal, analisar as políticas públicas de AAs para a população negra do ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai enquanto instrumentos promotores de inclusão social. Para alcançar o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- I - Compreender como as políticas antirracistas podem contribuir para fortalecimento das ações afirmativas no Brasil, Colômbia e Uruguai, com vistas à garantia de direitos educacionais;
- II - Identificar possíveis influências dos organismos multilaterais no processo de implantação das ações afirmativas para a população negra do ensino superior nos países definidos;
- III - Discutir os aspectos constituintes da implantação das ações afirmativas para a população negra em tais países, com vistas à permanência.

A escolha em pesquisar sobre as AAs para a população negra na AL se deu a partir da constatação de que, embora seja um tema atual, ainda precisamos discutir

como ocorreu os processos de implementação, como estão as discussões relacionadas à permanência, e se o acesso de fato é garantido nos países. Considerando que a educação é um direito básico reservado a todos os cidadãos, há necessidade de discutir quais políticas públicas vêm sendo adotadas nas Instituições de Ensino Superior latino americanas, para que esse direito não se restrinja somente à teoria, mas que seja aplicado na prática.

Ao fazermos referência às AAs, consideramos necessário pensar no conceito de instituições de ensino inclusivas, ou seja, que não façam distinção entre as pessoas, mas que se constituam em um lugar onde a oferta de ensino promova a equidade, para que todos tenham as mesmas possibilidades de acesso e permanência para aprender, conhecer, viver e ser, mesmo que tais princípios remetam aos fundamentos da obra *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, produzida para a UNESCO, por Dellors (1998).

Neste sentido, destacamos a relevância social desta abordagem, especialmente ao constatar que alguns governantes e uma parcela significativa da sociedade entende que as cotas disseminam mais desigualdade e que são um privilégio e, portanto, um erro. No entanto, foram anos de estudos e pesquisas realizadas por teóricos como (WEDDERBURN, 2007; GOMES, 2006; MEDEIROS, 2004; MUNANGA, 2008) até conseguir a implementação de AAs que têm por objetivo a reparação histórica para com um povo que foi submetido à escravidão. Para uma parcela da população, a não inclusão de pessoas negras em uma instituição de ensino não configura um problema, acreditando que políticas de cotas são erradas como princípio. Nesta perspectiva, pode-se considerar os processos de (in)exclusão denominados por Lopes e Fabris (2017) como aqueles que estão incluídos, embora em diferentes níveis de participação. Ou seja, há uma linha muito tênue entre os excluídos e os de fato incluídos, conforme a posição que ocupam.

Torna-se necessário lembrar que as cotas não são esmolas, e sim uma ação dos governos ao assumir mundialmente que povos historicamente escravizados requerem ações promotoras de equidade social. Cabe destacar que o Brasil, de 2016 a 2022, enfrentou um momento político, em que as políticas de cotas raciais foram novamente questionadas, fazendo com que avanços nas discussões se tornassem retrocessos. Uma possível revogação da lei nº 12.711/2012 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), também conhecida como a lei das cotas, significaria que toda

a luta de um povo teria sido em vão e nos mostraria que embora o povo negro tenha sido liberto, o objetivo de muitos é a manutenção da senzala e da casa grande (FREYRE, 1933).

Embora saibamos que as políticas educacionais voltadas para pessoas negras sejam demandas antigas dos movimentos negros que há muito tempo se mobilizam para que os avanços nos campos educacionais ocorram, consideramos importante destacar que a reserva de vagas para estudantes negros possibilita o acesso dos mesmos a instituições até então elitizadas, proporcionando maior diversidade nessas IES. Entretanto, concomitante a essa luta dos movimentos sociais, as questões étnico-raciais passaram a integrar as agendas dos organismos internacionais.

Este movimento acarretou em maior visibilidade, discussões em nível internacional e a obrigatoriedade de os países latinos difundirem políticas sociais voltadas para minorias étnicas. Deste modo, faz-se importante que sejam realizadas discussões referentes às possíveis influências desses organismos no que tange às políticas de AAs para a população negra, além das leis e decretos que auxiliaram no processo histórico de políticas educacionais antirracistas.

Contudo, embora em meio a desafios, racismo científico e apagamentos epistemológicos, nos últimos 30 anos, os estudos centrados nas questões étnico-raciais ganharam notoriedade, com autores importantes, conduzindo estudos que trazem negros latino americanos como protagonistas em suas pesquisas (WADE, 1993, 1997, 2003; GOTKOWITZ, 2011; HERNÁNDEZ, 2013; LOVEMAN, 2014; TELLES e PERLLA, 2014). Podemos afirmar que essa mudança no panorama das pesquisas, ocorreu porque estudiosos pós-coloniais, entre eles, Quijano (1992 - 2005) e Mignolo (2003), passaram a produzir estudos que trazem as questões de raça como enfoque central, contribuindo para que pesquisadores percebessem a importância de discutir e pesquisar questões raciais.

Esse aumento nos índices de pesquisas que abordam temáticas étnico-raciais também se deve ao fato de esse assunto ter se tornado importante para os organismos internacionais. Podemos citar como exemplo, a Relatoria sobre os Direitos dos Afrodescendentes e Contra a Discriminação Racial, criada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) no ano de 2005 e a Divisão de Gênero

e Diversidade criada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), no ano de 2009.

Deste modo, a partir dos aspectos históricos, teceremos considerações acerca das questões raciais que permeiam a AL, tendo como recorte as populações negras. Descrevemos os processos históricos de modo a não centralizar a pesquisa nas questões escravocratas, mas utilizando-a para compreender as razões pelas quais as AAs devem ser utilizadas como meio para reparação histórica, amparado nos argumentos da perspectiva decolonial, uma vez que romper o ciclo de reprodução eurocentrista da formação étnico-racial da AL se faz pertinente para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Compreendemos ser importante, lembrar o passado escravocrata vivenciado pela AL, fazendo uma contextualização histórica, e utilizando esse passado recente, para fundamentar a importância da criação, adoção e manutenção das AAs para pessoas negras. Acreditando na posteridade da presente pesquisa, se faz importante mencionar que estamos vivenciando constantes ondas de ódio contra minorias étnicas, além de questionamentos sobre a real necessidade de políticas públicas voltadas para esses grupos. Percebemos, então, que a presente pesquisa para além do cunho acadêmico exigido, cumpre papel também de manifesto político e luta pela manutenção e aperfeiçoamento nas políticas de AAs. Deste modo, buscaremos por meio de dados históricos, discorrer sobre a importância dessas políticas.

O processo colonizador e escravocrata na AL é marcado por violências e a disputa de poder entre Espanha e Portugal que buscavam países que pudessem explorar e colonizar (WEDDERBURN, 2007). Entretanto, é preciso diferenciar os processos escravocratas vividos por países colonizados pela Espanha dos colonizados por Portugal, uma vez que embora ambos os processos tenham desumanizado e explorado corpos negros, com diversas similaridades, existem importantes diferenciações, não sendo possível descrever o processo escravocrata na AL como único, fato que dificulta estudos relacionados a esta temática.

A colonização espanhola caracteriza-se principalmente pela modificação política, econômica e religiosa das sociedades que habitavam os territórios por eles colonizados (PESCHARD, 2002). No que se refere à colonização portuguesa, ela foi marcada pelo desejo de civilização, os extermínios, explorações, conquistas e domínios (WEDDERBURN, 2007). Nesta pesquisa, temos como objetos países

colonizados pela Espanha, no caso Colômbia e Uruguai, e o Brasil, que foi colonizado por Portugal. Embora com colonizações distintas, todos os países encontram-se interligados pelo processo colonizador e escravocrata, as relações étnico-raciais, as desigualdades raciais, a dominação do colonizador sobre o colonizado e a organização política.

Neste sentido, Fanon (1979) afirma que a dominação também ocorre na consciência dos povos colonizados, uma vez que, apesar de décadas transcorridas, permanece nesses povos o complexo de inferioridade, observando o mundo do colonizador como sendo superior ao colonizado. Por meio dessa realidade, o colonizado negro nega-se enquanto sujeito, detentor de cultura e história, tentando ser um negro-branco, como denomina o autor. Percebemos então que a teoria utilizada por Fanon nos explica as razões de sermos um povo em que a consciência racial tentou ser retirada por meio de cerceamento de direitos, discriminações e preconceitos, que marginalizaram tudo que era relativo à cultura de pessoas negras, e que por meio de estudos como este, vem tentando romper com esse ciclo de dominação e apagamento.

Ao referir-se sobre o colonialismo, Santos (2017) faz a seguinte reflexão: os ideais colonialistas resistem até os dias atuais. É possível observar que nos países latino-americanos, até então existem práticas sociais que privilegiam a população branca em detrimento de outros grupos étnico-raciais. As manifestações sem pudor de racismo tendem a ocorrer em momentos de conflitos e/ou disputas, a exemplo das manifestações racistas no que se refere às AAs para pessoas negras.

Neste sentido, Wedderburn (2007) argumenta que o modelo de relações raciais nos países da AL, de caráter racista, tende a utilizar um discurso de harmonia entre as raças para impedir a existência de políticas que sejam baseadas em critérios raciais. Destaca-se que essa falsa harmonia ganhou nomes em alguns países da região, como, por exemplo, a “raça cósmica” no México, o “café com leite” na Venezuela e a “democracia racial” no Brasil (WEDDERBURN, 2007). Além desse discurso de harmonia das raças, as políticas racialmente dirigidas são contra-argumentadas em nome do nacionalismo e da tentativa de evitar um suposto conflito entre os grupos raciais.

Por último e não menos importante, o presente estudo justifica a sua relevância social e acadêmica, à medida em que estamos vivenciando um período histórico de retrocessos no que tange às discussões e garantia de direitos das

populações negras. Em um momento em que as discussões deveriam estar avançando, tem sido necessário voltar a explicar os porquês e defender as AAs, direito conquistado em 2012. Além disso, a pesquisa faz um importante movimento de evidenciar povos que por séculos tiveram as pessoas afrolatinas apagadas das discussões acadêmicas.

A pesquisa se organiza em sete capítulos. Iniciamos a presente pesquisa com uma breve apresentação, consideramos importante que os leitores pudessem me conhecer, por meio de minhas palavras, entenderem e sentirem o que me motivou e motiva a pesquisar questões relacionadas a políticas públicas que auxiliam no ingresso de pessoas negras no Ensino Superior. Apresentamos no primeiro capítulo a introdução da pesquisa, o que, certamente, auxiliará na compreensão do que a pesquisa aborda e quais objetivos desejamos alcançar. No segundo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos escolhidos para alcançar os objetivos propostos, o estado do conhecimento e os resultados por nós encontrados para a elaboração do conhecimento enquanto importante referencial teórico. No terceiro capítulo iniciamos as discussões históricas para o exercício de compreensão sobre como se deram os processos coloniais no Brasil, Colômbia e Uruguai.

No quarto capítulo, discutimos a respeito dos organismos multilaterais, e as possíveis influências por eles exercidas nas políticas educacionais antirracistas e de AAs nos países objetos de estudo. No quinto capítulo nos dedicamos a discorrer sobre a AL e as discussões contemporâneas voltadas para as minorias étnicas. Por fim, no sexto capítulo, apresentamos o exercício de discussão para além da implantação das AAs como política pública, com vistas a permanência para a população negra do Ensino Superior do Brasil, Colômbia e Uruguai. Na sequência estão as considerações finais e as referências bibliográficas e documentais da pesquisa.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A CAMINHADA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa com características analítico-descritivas e interpretativas (STAKE, 2011), que entendemos como possibilidade para descrição dos fenômenos complexos e contextuais. A interpretação nos auxilia na compreensão dos padrões emergentes dos dados, possibilitando a interlocução entre o objetivo e o subjetivo, auxiliando dessa forma a elucidar resultados de pesquisa que os números não conseguiriam, como observa Minayo (2007).

Partindo do princípio de que pesquisar é olhar para o passado, no caso desta pesquisa, então, abre-se possibilidade de compreensão dos desdobramentos vinculados ao presente e as formas pelas quais determinada parcela da população negra foi/é impactada pelas determinações legais de cada país. Do ponto de vista da empiria, temos a compreensão da necessidade de adotar instrumentos de coleta que possibilitem o entendimento e análise sobre como as AAs podem ser usadas enquanto instrumento promotor de inclusão social em Instituições de Ensino.

Em se tratando da coleta de dados, a pesquisa se caracteriza como documental (GIL, 2002) pois foram realizadas consultas aos sites governamentais dos países selecionados para seleção de documentos oficiais nos seus respectivos Ministérios da Educação, ou equivalentes, com vistas ao levantamento de dados sobre a implantação e efetivação das AAs, bem como decretos e normativas.

As fontes primárias, apresentadas no quadro 1, neste caso as legislações dos países em questão, foram/são fundamentais para a realização das análises e compreensão do contexto, histórico, social, político e econômico, entre outros. Conforme Gil (2002, p. 46), “Na pesquisa documental, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Quadro 1: Documentos utilizados para análises dos países objeto de estudo

PAÍSES	LEIS	ANOS	OBJETIVOS
Brasil	Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	Introdução aos parâmetros curriculares nacionais
	Lei nº 10.639/03	2003	Estabelece o Ensino de história e cultura africana e afrobrasileira
	Lei nº 11.645/08	2008	Trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	2010	Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	Lei nº 12.711/2012	2012	Lei de Cotas
	Plano Nacional de Educação, 2014-2024	2014	Que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências
	IBGE (2018)	2018	Sobre as taxas de desemprego em todos os níveis de instrução
Colômbia	<i>Constitución de la Política de la República de Colombia</i>	1991	Institui garantia de direitos para povos indígenas e afro colombianos
	Lei nº 70	1993	Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política
	<i>Decreto 1122</i>	1998	Versa sobre a normatização das Cátedras de Estudos Afro-Colombianos nos estabelecimentos de Educação formal na Colômbia
	Carta Comunidad Andina	2002	<i>Carta andina para la promoción y protección de los Derechos humanos</i>
	Consejo Nacional de Política Económica Y Social (CONPES)	2004	Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana
Uruguai	Lei nº 17.677	2003	Que institui o crime de racismo no código penal
	lei nº 17.817	2004	Dispõe sobre a luta contra o racismo e todas as formas de discriminações
	Lei nº 19.122	2013	<i>Ley de Cotas</i>
	<i>Plan de Trabajo (2015-2020)</i>	2015	Destinado para a Afrodescendência e Equidade Racial
	Ley 18.059	2016	Dispõe sobre o Día Nacional Del Candombe, La Cultura Afrouruguaya y La Equidad Racial

Fonte: Organizado pela autora

Na pesquisa documental, estão inseridos os documentos dos Organismos Multilaterais selecionados a partir da consulta aos sites destes, que nos auxiliam na compreensão sobre as possíveis influências dos organismos multilaterais, no que refere-se a políticas educacionais para negros, além de nos auxiliar na análise de dados por eles apontados, nos sendo possível compreender de que forma funciona a agenda desses organismos para a população negra. Deste modo, conforme quadro 02, os seguintes organismos e documentos foram analisados.

Quadro 2: Organismos Multilaterais Documentos e Convenções

ORGANISMOS	SIGLAS	DOCUMENTOS
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	UNESCO	América Latina e Caribe Inclusão e Educação: Todos, sem exceção (2020)
Organização dos Estados Americanos	OEA	Convenção Americana de Direitos Humanos (1969)
Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento	BIRD (Banco Mundial)	Afrodescendentes na América Latina: rumo a um marco de inclusão (2018) Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão (2020) Os Custos e a Resposta ao Impacto da Pandemia de COVID -19 no Setor de Educação da América Latina e Caribe (2021)
Organização das Nações Unidas	ONU	Carta da Nações Unidas (1945) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) Convenção Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960) Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965) III Conferência Mundial Contra o Racismo (CRM): A Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (2001) Conferência de Revisão da Declaração de Durban (2009) Decênio Internacional dos Afrodescendentes (2014)
Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe	CEPAL	Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos (2017) Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe Deudas de igualdad (2018) Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión (2021)
Organização Internacional do Trabalho	OIT	111 Convenção que visou dar ênfase nos direitos humanos (1958)

Fonte: Organizado pela autora

A presente pesquisa pode, ser classificada como bibliográfica, visto que o tema instiga a rememorar questões históricas do processo de escravatura do povo negro no Brasil, utilizando livros, dissertações, teses, artigos, visando o enriquecimento da pesquisa e ao mesmo tempo conhecer os estudos recentes realizados por pesquisadores. “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). A partir do exercício de compreensão provocado pelo desenvolvimento desta pesquisa, as análises foram organizadas por meio da triangulação entre os documentos das políticas dos países selecionados e Organismos Multilaterais, o referencial teórico e os resultados das pesquisas já realizadas.

À medida em que fomos nos aprofundando nas discussões acerca das AAs e intensificando as leituras, percebemos a necessidade de elaborar o estado do conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014), para levantamento bibliográfico por meio de teses e dissertações, relacionadas ao objeto de estudo. Deste modo, foram utilizados bancos de dados digitais, tais como: Bancos de dados de teses e dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

As análises foram realizadas na perspectiva analítico, descritiva e compreensiva, abstraindo significados a partir dos documentos, legislações e autores que discutem a temática, fazendo o recorte temporal de 2011 a 2021, utilizando os termos de busca e os operadores booleanos (TRIVIÑOS, 1987). Para dar início às análises do estado do conhecimento, optamos por seguir uma ordem de assuntos. Seguindo os temas que foram encontrados e selecionados, inicialmente discorreremos a respeito das políticas de AAs no contexto das universidades brasileiras; a importância das bancas de heteroidentificação; estudos decoloniais auxiliando na permanência; rede de etnoeducadores³, as suas contribuições e as políticas educacionais antirracistas.

³ A etnoeducação é o permanente processo social de reflexão e construção através do qual os povos indígenas e afro-colombianos fortalecer sua autonomia no marco da interculturalidade, possibilitando a internalização e produção de valores, conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com sua realidade cultura expressa em um projeto global de vida. Logo, os etnoeducadores são os responsáveis por manter a cultura desses povos no âmbito educacional (VALENCIA; VARELA, 2011, p. 93).

2.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS POR OUTROS PESQUISADORES: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Optamos em apresentar o percurso metodológico para a realização do estado do conhecimento, neste capítulo, uma vez que por meio deste exercício de aprofundamento teórico nos foi possível tecer várias ideias e percepções acerca da temática envolvida. Além de conhecermos as principais obras e autores utilizados, este mapeamento se mostrou fundamental para conhecermos as discussões, e os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores e os resultados de cada pesquisa. A ideia não é apresentarmos um capítulo sobre o estado do conhecimento, mas utilizá-lo para tecer discussões e análises ao longo do trabalho.

Neste estado do conhecimento, conforme informado, discorreremos a respeito das produções científicas catalogadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e BDTD, referentes às AAs para a população negra do Ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai, um tema pouco debatido, devido aos fatores históricos e sociais vivenciados pelas populações negras dos países supracitados. Entretanto, se isolados os países, as discussões a respeito das AAs no Brasil, tem se tornado cada vez mais frequentes e, seja na academia ou fora dela, a defesa das AAs em específico para negros, tem ligação direta com o contexto de luta por igualdade racial, com o movimento negro brasileiro como propulsor dessas discussões. Sendo assim, enfatiza-se a importância de se realizar o estado do conhecimento, visto que por meio do mesmo foi possível realizar exercício de compreensão sobre como estão as pesquisas e discussões referentes ao assunto, além de conhecer e compreender o caminho teórico percorrido por outros pesquisadores.

Neste sentido, conforme Morosini e Fernandes (2014, 155):

[...] estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI: FERNANDES, 2014, p. 155).

Deste modo, percebemos que o estado do conhecimento nos auxiliaria a partir do que já foi realizado, na identificação das lacunas existentes na área que seria pesquisada, bem como as contribuições das pesquisas e possibilidades de avanços. Para o pesquisador, trata-se de um movimento essencial a ser realizado, visto que por meio dele é possível entrar em contato com referencial teórico e

perceber os caminhos possíveis para uma pesquisa que possa acrescentar no que diz respeito à originalidade da área, evitando assim a publicação de pesquisas repetitivas.

Conforme Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento possibilita que os pesquisadores tenham um panorama mais amplo a respeito do objeto de investigação. Como afirmado anteriormente, não existe um manual sobre como realizar o estado do conhecimento, e seus procedimentos metodológicos, este fato possibilita que se tenha maior autonomia com relação a metodologia a ser utilizada. Essa flexibilização enquanto metodologia, possibilita que o estado do conhecimento possa ser utilizado em diversos campos teóricos, e com pesquisas que tenham temáticas distintas.

Conforme Morosini e Fernandes (2014) o estado do conhecimento:

Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Para a realização do estado do conhecimento, faz-se necessário definir objetivos, para que deste modo, o leitor conheça o percurso metodológico do pesquisador. Entretanto, é preciso que o pesquisador estabeleça qual é o escopo da pesquisa. Por se tratar de uma metodologia que pode ser utilizada nas mais diversas áreas da ciência, os resultados obtidos apresentam variabilidade e diferenças, mesmo que as pesquisas sejam da mesma área, visto que dependerá da temática específica e dos objetivos pré-estabelecidos.

Deste modo, percebemos que para a realização de um estado do conhecimento é fundamental que a problemática e pergunta de pesquisa estejam descritas de forma objetiva, para que a busca nos bancos de dados seja mais assertiva e de acordo com o objetivo esperado pelo pesquisador. Para a construção

do presente estado do conhecimento buscamos pesquisar teses e dissertações catalogadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e BDTD, que pudessem nos auxiliar a conhecer o que e como as pesquisas recentes têm abordado as aproximações com a pergunta elencada para este estado do conhecimento: Como as políticas públicas de AAs para a população negra do ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai, por meio das políticas públicas, garantem a inclusão social?

Com base em Morosini e Fernandes (2014), para realizar um estado do conhecimento há necessidade de definir descritores que direcionarão as buscas, identificando bancos de dados e pesquisas, teses e dissertações, catálogos, entre outros. Para dar início ao presente estado do conhecimento, definimos os critérios que seriam utilizados para selecionar as pesquisas. Utilizamos como critérios de seleção, pesquisas que abordassem sobre políticas públicas voltadas para pessoas negras estudantes do Ensino Superior do Brasil, Colômbia e Uruguai; estudos que abordassem as AAs no contexto universitário e a inclusão;

Objetivamos, que após a coleta de dados, análise, discussão e tabulação dos dados obtidos, se realizasse um levantamento quantitativo contemplando recorte de gênero e identificando o número de mulheres e homens que pesquisaram dentro da temática. Assim quantificamos e identificamos quais estados possuem mais pesquisas que abordam as AAs; quais as Instituições de Ensino têm maior número de pesquisas; a partir de que ano essas pesquisas e discussões se iniciaram, e em que ano teve ou ocorreu, se ocorreu o ápice de pesquisas desenvolvidas que encontram-se devidamente catalogadas.

Iniciamos com o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram realizadas as primeiras buscas. Posteriormente as buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), seguindo os mesmo descritores e filtros, optando por utilizar somente dissertações e teses, que pertençam a programas de pós-graduação em educação, devido ao fato de a presente dissertação também possuir vínculo com um programa de pós-graduação em educação, e por se tratar de legislação, a área de direito possui diversas publicações referentes ao tema, excluindo o viés educacional e inclusivo a respeito da Lei de nº 12.711/2012.

Inicialmente, utilizamos a combinação de 14 descritores, sendo eles os seguintes: “ações afirmativas AND inclusão AND negros”; “ações afirmativas AND negros AND ensino superior”; “ações afirmativas AND negros AND Brasil”; “ações

afirmativas AND negros AND Colômbia”; “ações afirmativas AND negros AND Uruguai”; “afrolatinos AND educação”; “ações afirmativas AND américa latina”; “ações afirmativas AND negros AND educação”; “políticas públicas AND américa latina AND negros”; “políticas públicas AND américa latina AND afrolatinos”; “políticas públicas AND organismos multilaterais AND américa latina”; “políticas públicas AND organismos multilaterais AND negros”; “ações afirmativas AND organismos multilaterais AND negros”; “ações afirmativas AND organismos multilaterais AND afrolatinos”; “movimentos negros AND américa latina”; “américa latina AND movimentos negros AND educação”.

Destacamos, que inicialmente utilizamos a palavra afrolatinos nas combinações de descritores, mas posteriormente, conforme informado na introdução, optamos por utilizar a palavra negros, por entendermos que cada povo merece ser considerado em sua totalidade, com suas características e realidades únicas. Fizemos o exercício de utilizar as mesmas combinações de descritores modificam o termo afrolatinos, por negros, para que deste modo pudéssemos observar o quantitativo de trabalhos. Entretanto, observamos que no contexto de pesquisas brasileiras o número de trabalhos foi muito expressivo, já no que diz respeito à Colômbia e Uruguai encontramos as mesmas pesquisas por nós utilizadas. Acreditamos que o movimento negro brasileiro tenha importante influência nesses dados, uma vez que no Brasil o termo negro foi ressignificado e adotado para se referir aos povos pretos e pardos.

A escolha dos descritores se deu devido a percepção de que poucas produções dentro das especificações já citadas anteriormente, contemplavam as questões principais desta pesquisa. Ao longo das buscas e definições dos descritores, foi possível observar a escassez de trabalhos que abordam o contexto das políticas públicas de AAs em países pertencentes a AL, notadamente Colômbia e Uruguai, países que historicamente negam a existência da população negra de seu país, além do apagamento histórico no que diz respeito ao processo escravocrata que esses países sofreram (WEDDERBURN, 2007).

No que diz respeito ao Brasil, diversas pesquisas dentro dessa temática têm sido realizadas nos últimos anos, entretanto não foi encontrada nenhuma que correspondesse às AAs no Brasil, Colômbia e Uruguai recorte desta pesquisa. Para além, no movimento da pesquisa, foi possível perceber também a importância do movimento negro no que diz respeito a ampla divulgação das políticas de AAs.

Devido ao grande número de pesquisas encontradas no que refere-se ao Brasil, optamos em acrescentar o filtro de ano, selecionando pesquisas de 2011 (um ano antes da promulgação da Lei nº 12.721/2012) até 2021 (ano em que o presente estado do conhecimento teve o seu início).

Conforme pode-se observar no quadro 1, alguns descritores não retornaram pesquisas relacionadas. Já outras possuem um índice elevado no que diz respeito ao número de pesquisas encontradas. O maior índice de trabalhos encontrado foi no banco de dados da CAPES, apresentando também um número menor de repetições dentro dos mesmos descritores, se comparado com o banco de dados BDTD. Quando houveram repetições, os trabalhos relacionados foram considerados no primeiro banco de dados pesquisado (CAPES). No quadro 3 apresentamos as combinações dos descritores utilizados e a quantidade de produções localizadas em cada um deles.

Quadro 3: Descritores utilizados e quantitativo de pesquisas encontradas

Descritores	CAPES		BDTD		Produções encontradas	Produções excluídas	Total de Produções consideradas
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses			
“Ações afirmativas AND América Latina”	0	0	0	0	0	0	0
“Ações afirmativas AND inclusão AND negros”	10	8	5	2	25	5	20
“Ações afirmativas AND negros AND Brasil”	7	1	8	6	22	10	12
“Ações afirmativas AND negros AND Colômbia”	0	0	0	0	0	0	0
“Ações afirmativas AND negros AND educação”	54	21	9	7	91	61	30
“Ações afirmativas AND negros AND Ensino superior”	44	13	1	1	59	33	26
“Ações afirmativas AND Uruguai”	0	0	0	0	0	0	0
“Afrolatinos AND educação”	0	0	1	0	1	1	0
“América Latina AND negros AND educação”	1	3	1	2	7	6	1
“Movimentos negros AND América Latina”	1	0	0	1	2	1	1
“Políticas públicas AND América Latina AND afrolatinos”	0	0	0	0	0	0	0

Descritores	CAPES		BDTD		Produções encontradas	Produções excluídas	Total de Produções consideradas
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses			
“Políticas públicas AND América Latina AND negros”	1	0	15	7	23	10	13
“Políticas públicas AND organismos multilaterais AND América Latina”	5	2	0	0	7	5	2
“Políticas públicas AND organismos multilaterais AND negros”	0	0	0	0	0	0	0
Total	123	48	40	26	237	132	105

Fonte: Organizado pela autora a partir da consulta às Bases de Dados.

Por meio dos descritores definidos para a busca nos bancos de dados, nos foi possível chegar a um total de 237 pesquisas, um número elevado para o objetivo proposto para este trabalho. Deste modo, tornou-se essencial a realização da leitura fluante, que segundo Bardin (2004, p. 90) é a atividade que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto [...]”. A partir desta leitura fluante foram contemplados os resumos, introdução, aspectos metodológicos e resultados, sendo que, quando necessário, as leituras foram estendidas para outras partes da pesquisa. Foi possível pré-selecionar 105 estudos, e posteriormente foram excluídas 94 pesquisas devido ao fato de os assuntos abordados não possuírem relação direta com o objeto de estudo proposto. Este movimento resultou em 11 pesquisas inicialmente selecionadas, conforme pode ser observado no quadro 4.

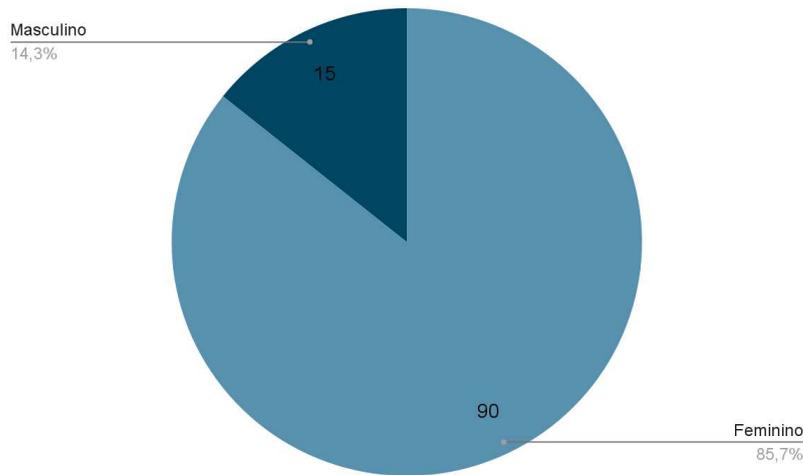
Quadro 4: 11 pesquisas pré-selecionadas

Nº	TÍTULOS	AUTORAS (OS)	ANOS	NÍVEL
1	ESTUDANTES NEGROS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE POR MEIO DE RESERVA DE VAGAS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR	Juliana Augusta Nonato de Oliveira	2013	Mestrado
2	A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO POLÍTICO-EDUCACIONAL SOBRE O PROGRAMA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	Marisa Fernanda S. Bueno	2015	Mestrado
Nº	TÍTULOS	AUTORAS (OS)	ANOS	NÍVEL
3	A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO POLÍTICO-EDUCACIONAL SOBRE O PROGRAMA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	Marisa Fernanda da Silva Bueno	2015	Mestrado
4	DIREITOS HUMANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS: O (DES)VELAR DOS CAMINHOS PARA A IGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR	Fábio Rijo Duarte	2016	Mestrado

Nº	TÍTULOS	AUTORAS (OS)	ANOS	NÍVEL
5	REDES DE ETNOEDUCADORES/AS NO TRÂNSITO BRASIL – COLÔMBIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	Danielle De Deus França Gomes Galvão Vaz	2017	Mestrado
6	ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS E COTISTAS: uma análise sobre a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do Estado de Mato Grosso no período de 2011 a 2016	CLAUDIA ALVES PEREZ	2017	Mestrado
7	POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS BRASIL E COLÔMBIA: ESTUDO COMPARADO	WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS	2017	Doutorado
8	A POLÍTICA AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012	DANIELA DE MELO CROSARA	2017	Doutorado
9	INGRESSO DE NEGROS/AS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS COMISSÕES DE HETÉROIDENTIFICAÇÃO	FABIANA CORRÊA GARCIA PEREIRA DE OLIVEIRA	2019	Mestrado
10	DO MOVIMENTO NEGRO ÀS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA PERSPECTIVA EDUCATIVA E INCLUSIVA	IZAQUE PEREIRA DE SOUZA	2020	Doutorado
11	“QUAL A PARTE QUE TE CABE DESTE LATIFÚNDIO?”	GERSANIA ALEXANDRINA CONCEIÇÃO	2020	Mestrado

Fonte: Organizado pela autora

Enquanto mulher negra optei por trazer, o gráfico 1 que refere-se as pesquisas encontradas, separadas por gênero, para que deste modo, seja possível visualizar qual grupo pesquisou mais, dentro da temática das AAs para negros, conforme recorte informado. Esta ação possibilitou conhecer o perfil dos pesquisadores da área, além de refletir a respeito do número de mulheres pesquisadoras na área da educação e sua inserção na pós-graduação.

Gráfico 1: Identificação das teses e dissertações por sexo das/os autoras/es

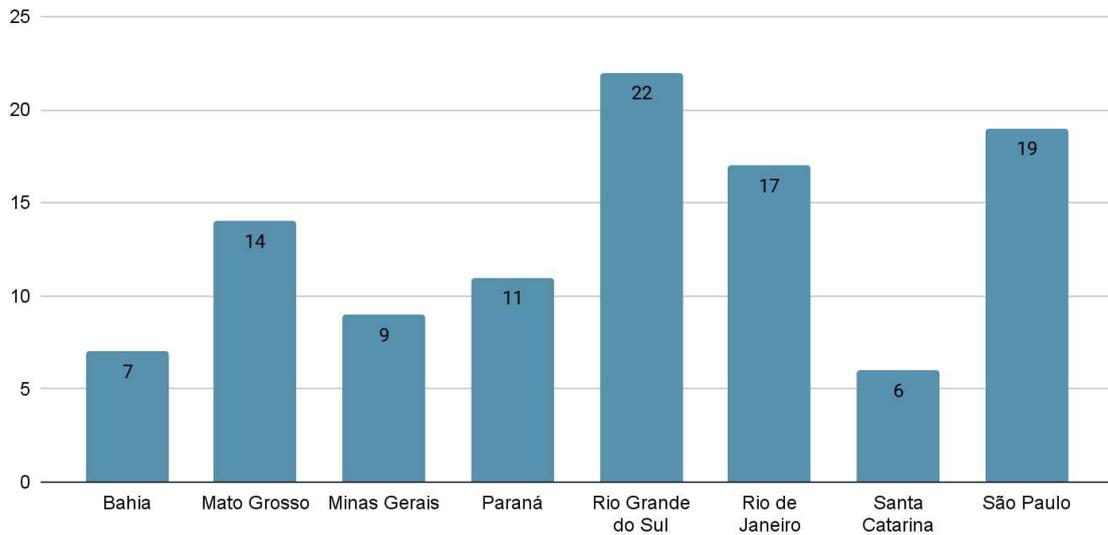
Fonte: Autora, 2022.

No que se refere ao gênero, constatamos que a literatura especializada tem sido majoritariamente produzida por mulheres, sendo que 85,7 % das pesquisas encontradas correspondem a autoras, enquanto 14,3% correspondem a pesquisas produzidas por autores homens. Uma das explicações para esse quantitativo significativo de mulheres⁴, pode ser o fato de o recorte do estado do conhecimento ter sido focalizado nos programas de pós-graduação em educação, campo em que historicamente e na contemporaneidade tem sido ocupado por maioria feminina. Esta percepção vai ao encontro da pesquisa divulgada em 2021, na qual os dados obtidos por meio do Ministério da Educação mostram que as mulheres são maioria nas pós-graduações do Brasil (CAPES, 2022)⁵.

Ao observar as pesquisas mapeadas, observamos os estados nos quais os estudos foram realizados e, conforme gráfico 2, constatamos que alguns estados se destacam. Um aspecto importante observado durante esse levantamento, foi que instituições com Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (NEABI) consolidados, possuem diversas pesquisas em uma mesma instituição, o que reforça a importância desses núcleos no que refere-se a propagação de conhecimentos relacionados a assuntos étnico-raciais.

⁴ Fizemos a inferência de serem mulheres devido ao nome de autoria das pesquisas.

⁵ Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Gráfico 2: Concentração das IES que realizaram pesquisas na temática por estado brasileiro

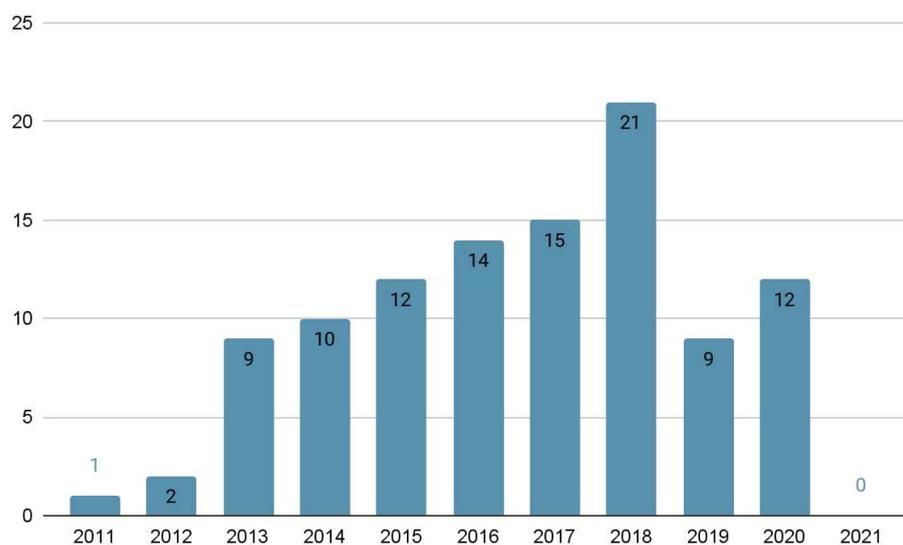
Fonte: Autora, 2022.

As regiões sul e sudeste são as que mais concentram as pesquisas sobre esta temática, sendo que o Rio Grande do Sul aparece em primeiro lugar com 22 pesquisas, seguido de São Paulo com 19 pesquisas, e o Rio de Janeiro com 17 pesquisas. Santa Catarina, estado no qual estou vinculada ao PPGE do IFC - CAM aparece com apenas seis pesquisas dentro da temática. Importante enfatizar, que esses resultados foram obtidos conforme os filtros utilizados, citados anteriormente. Ressalta-se que, segundo dados disponibilizados pela CAPES, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraná são os cinco estados com maior concentração de alunos matriculados em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), fator que explica, em parte, o grande número de pesquisas encontradas nesses estados.

Os resultados obtidos no gráfico 2 geraram bastante inquietação, uma vez que, historicamente, a região Sul do Brasil, nega qualquer indício do processo escravocrata negro e do branqueamento social, enquanto a região Sudeste assume esse vergonhoso capítulo em sua história (ROMERO, 1880). Deste modo, esperávamos um maior índice de pesquisas encontradas na região Sudeste, entretanto o que os dados nos mostram é que o maior número de pesquisas encontra-se no estado do Rio Grande do Sul, fato que nos leva a refletir acerca da resistência negra no estado, o papel do movimento negro e do NEABIS dentro das instituições, uma vez que por meio do saber científico é possível dar voz as questões raciais que, para muitos, deveriam ser esquecidas.

Em outra frente do mapeamento, conforme gráfico 3, apresentamos o ano de defesa dessas pesquisas, lembrando que devido a questões metodológicas optamos em realizar o levantamento de pesquisas com recorte a partir de 2011 até 2021. Consideramos importante ter os dados referentes ao ano de publicização, pois por meio desses indicadores há possibilidade de observar como fatores externos dos movimentos sociais ao redor do mundo influenciam no interesse de pesquisas dentro dessa temática.

Gráfico 3: Quantidade de teses e dissertações sobre a temática por ano



Fonte: Autora, 2022.

De acordo com os resultados obtidos, podemos observar em quais anos houveram maiores e menores índices de pesquisas defendidas, o que nos auxilia a compreender os marcadores históricos das discussões sobre AAs nos contextos universitários brasileiros.

Como podemos observar a seguir:

Quadro 5: Ano e número de pesquisas defendidas

Anos	Quantidade de pesquisas
2013	9
2014	10
2015	12

Anos	Quantidade de pesquisas
2016	14
2017	15
2018	21
2019	9
2020	12
2021	0

Fonte: Autora 2023

Outro ponto a ser ressaltado, é que nos anos de 2011 e 2012, as discussões políticas a respeito das políticas de AAs estavam em alta, mas em ambos os anos tiveram baixos índices de pesquisas encontradas. Trazendo para o contexto atual, no ano de 2021 foram iniciadas as discussões referentes a revisão da Lei nº 12.711/2012, visto que no ano de 2022 completou uma década desde a sua promulgação, mesmo com debates tão importantes acontecendo, não foram encontradas pesquisas defendidas no ano de 2021, dentro recorte e dos descritores utilizados.

Assim, compreendemos que os dados apresentados neste estado do conhecimento são importantes para estabelecermos parâmetros de análises que podem ser considerados a partir de aspectos socioculturais que permeiam a pesquisa. Mesmo que indiretamente, há questões de gênero, geográficas e aspectos históricos nacionais e internacionais que corroboram para o avanço ou retrocesso nas discussões referentes às políticas de AAs na AL bem como nos países objeto deste estudo.

Após esta contextualização inicial, no próximo tópico apresentamos os resultados do estado do conhecimento.

2.1.1 Contextos e resultados do Estado do Conhecimento

Conforme informado, à medida em que os descritores foram utilizados, chegamos ao somatório de 237 trabalhos. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos, observamos que muitas produções se repetiam. Ressalta-se que, nas

buscas, foi localizado um número significativo de trabalhos referentes a cotas para pessoas com deficiência, além de trabalhos voltados às cotas para a população indígena e quilombola, entre outros, sendo essas pesquisas descartadas, porque, embora sejam relevantes para a área da educação, não contribuiriam diretamente com esta pesquisa que possui o seu recorte nas políticas de AAs para negros do ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai, enquanto instrumento promotor de inclusão social.

Percebemos também, que por vezes, o registro das produções encontradas não fazia referência aos descritores utilizados, o que poderia significar algumas inconsistências no que diz respeito à base de dados. Ainda lidamos com a inconstância do BDTD que por diversas vezes interrompia involuntariamente a conexão durante as buscas, forçando-nos a reiniciar todo o processo, dificultando o acesso às pesquisas.

Conforme informado, foram selecionadas 11 pesquisas que se aproximam do objeto de pesquisa, e que podem auxiliar na construção deste estado do conhecimento. Entre os estudos analisados, seis são oriundos de Mestrados em Educação, e cinco oriundos de Doutorados em Educação. Destas, nove são pesquisas bibliográficas documentais e duas são pesquisas de campo. Quanto aos procedimentos metodológicos, uma (OLIVEIRA, 2019) foi realizada por meio do estudo de caso; duas (SANTOS, 2017; VAZ, 2017) por estudos comparados; quatro pesquisas (OLIVEIRA, 2013; DUARTE, 2016; GONÇALVES, 2019; SOUZA, 2019) bibliográficas documentais e quali-quantitativa. Após realizada a leitura percebemos que destas 11 pesquisas selecionadas, sete possuíam discussões que viriam a auxiliar no presente estado do conhecimento e que contribuiriam para o avanço teórico-metodológico desta pesquisa.

O Quadro 6 apresenta as sete pesquisas selecionadas:

Quadro 6: Pesquisas utilizadas para compor o estado do conhecimento

Nº	TÍTULO	AUTORAS (OS)	ANO	NÍVEL
1	ESTUDANTES NEGROS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE POR MEIO DE RESERVA DE VAGAS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO EN. SUPERIOR	JULIANA AUGUSTA NONATO DE OLIVEIRA	2013	Mestrado

Nº	TÍTULO	AUTORAS (OS)	ANO	NÍVEL
2	DIREITOS HUMANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS: O (DES)VELAR DOS CAMINHOS PARA A IGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR	FÁBIO RIJO DUARTE	2016	Mestrado
3	REDES DE ETNOEDUCADORES/AS NO TRÂNSITO BRASIL – COLÔMBIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	DANIELLE DE DEUS FRANÇA GOMES GALVÃO VAZ	2017	Mestrado
4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS BRASIL E COLÔMBIA: ESTUDO COMPARADO	WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS	2017	Doutorado
5	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NO ENSINO SUPERIOR	MIRIAM LÚCIA GONÇALVES	2019	Doutorado
6	INGRESSO DE NEGROS/AS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO	FABIANA CORRÊA GARCIA PEREIRA DE OLIVEIRA	2019	Mestrado
7	DO MOVIMENTO NEGRO ÀS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA PERSPECTIVA EDUCATIVA E INCLUSIVA	IZAQUE PEREIRA DE SOUZA	2020	Doutorado

Fonte: Organizado pela autora

Como metodologia para a realização deste estado do conhecimento todo o material selecionado foi organizado em pasta digital, e posteriormente foi realizada a leitura integral dos resumos, da introdução, dos procedimentos metodológicos e dos resultados que por vezes demandou ampliar a leitura para outras partes do texto. Também foi realizado o fichamento do material, objetivando categorização e compreensão das pesquisas selecionadas.

As teses e dissertações encontradas foram divididas em três categorias correspondentes aos países selecionados ao longo da pesquisa, ou seja, Brasil, Colômbia e Uruguai. Durante as buscas nos bancos de dados, com os filtros utilizados e já citados anteriormente, percebemos que nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, mesmo fazendo a busca dos países de maneira individualizada, com operadores diferentes, existiam poucas pesquisas dentro da temática de AAs para a população negra do ensino superior. No próximo tópico apresentamos as contribuições deste estudo.

2.1.2 Contribuições do Estado do Conhecimento para a pesquisa

Ao concluir as análises, observações e reflexões a respeito do estado do conhecimento sobre as AAs para negros do Ensino Superior no Brasil, Colômbia e Uruguai, foi possível perceber o quanto o início desse processo foi adiado por medo e incertezas; o frio na barriga que só quem se arrisca a fazer algo novo ou diferente sente. As reflexões aqui tecidas se referem ao conhecimento que o Estado do conhecimento proporcionou, com o sentimento de felicidade e anseio por continuar lutando pelo que acredito, pois por meio da leitura dessas pesquisas, pude perceber que, embora em menor número quantitativo nas Pós Graduações do Brasil, nós negras(os) somos muitas(os) lutando para que o universo acadêmico ouça as vozes negras nas universidades, que por tanto tempo foram silenciadas.

As pesquisas analisadas, embora com temáticas diferentes, possuem proximidades no que se refere a: inclusão; bancas de heteroidentificação; currículos decoloniais; políticas de permanência e a importância dos NEABIs. Percebemos então, que há preocupação por parte dos pesquisadores que discutem as questões de políticas de AAs para a população negra, no que se refere à discussão de medidas para garantir não somente o acesso, mas também a permanência desses estudantes.

As questões relacionadas à inclusão, diretamente ou indiretamente, são abordadas nas sete pesquisas analisadas, objetivando entender se as políticas de AAs são efetivas para a inclusão de estudantes negros nas Instituições de Ensino Superior (IES). Por meio das leituras, foi possível constatar que, embora por lei, as AAs garantam o acesso de estudantes negros nas IES, esse acesso não garante a inclusão destes estudantes, cabendo as IES promover medidas e políticas que favoreçam a inclusão, visando que seja possível o melhor aproveitamento do ambiente acadêmico, das vivências e o bem estar físico, psicológico e social dos estudantes cotistas.

Deste modo, as temáticas de AAs podem ser pesquisadas dentro de várias perspectivas e tratando de assuntos diferentes, entretanto algumas questões apareceram ao longo da pesquisa, por ser fator determinante para o sucesso ou insucesso das AAs. Sendo assim, o estado do conhecimento foi fundamental para ampliar os conhecimentos e discussões referentes às temáticas abordadas dentro do grande espectro das AAs, especialmente quanto a assuntos e temáticas até

então desconhecidos, como é o caso das redes de etnoeducadores, que é uma importante maneira de resistência e de política de permanência para estudantes colombianos e brasileiros.

Por fim, como pesquisadoras, acreditamos que a pesquisa desenvolvida, avança no que tange a conhecer as diferentes legislações que tratam sobre as para a população negra do Ensino Superior do Brasil, Colômbia e Uruguai. Possibilitou a identificação de semelhanças e disparidades entre as leis e se após a implementação estas garantem a inclusão dos negros, bem como a identificação de influências externas que levaram os países a discutir e implementar as AAs. Para além, fica latente a necessidade de contemplar as diferentes políticas de permanência adotadas pelos países e se existem ou não, bem como as discussões, e as motivações para se pensar em tais políticas.

A partir dos argumentos apresentados consideramos que o campo onde a pesquisa mais avançou foi em relação a abordagem das PAAs para a população negra do Ensino Superior da Colômbia e Uruguai, países em que não foram encontrados números expressivos de pesquisas relacionadas à temática, sendo que, com relação ao Uruguai não foi encontrada nenhuma pesquisa. Em se tratando da temática pesquisada, nenhuma pesquisa foi encontrada, o que nos mostra que a mesma possui caráter de originalidade e contribuições relevantes para o avanço das discussões das AAs para negros.

Compreendendo ser importante conhecer os processos históricos da colonialidade na AL, e o quanto afetou e afeta nos mais diversos aspectos sociais e de vida das pessoas negras, o capítulo a seguir apresenta uma contextualização histórica a respeito dos processos coloniais na AL.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: PROCESSOS COLONIAIS NA AMÉRICA LATINA

*“[...] Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e
fazer nós sumir, aí [...]”*

Emicida in AmarElo (2019)

A escolha do excerto da música AmarElo do Emicida, se justifica, pois muitas vezes quando se fala da população negra, é evidenciando a dor, as mazelas, abrindo ainda mais as feridas, resumindo a trajetória dos negros no Brasil ao processo escravocrata. Quantas histórias aprendemos e ouvimos tendo interlocutores negros como protagonistas de suas histórias? Foram anos estudando, ouvindo e conhecendo a participação negra na história, não apenas pelo viés eurocêntrico, mas como um povo escravizado e docilizado. Não explicam o porquê de sermos a maior parcela da população carcerária, o maior número de moradores de favelas, os que registram maiores índices de evasão e retenção escolar e os que se encontram por vezes abaixo da linha da pobreza.

Precisamos ser protagonistas das nossas histórias, enegrecer a história da AL, evidenciando as lutas e contribuições dos povos negros para a constituição e fortalecimento dos países; é preciso internalizar que se a coisa tá preta, a coisa tá boa! E isso se faz, por meio de políticas públicas que dêem acesso e permanência para pessoas negras nos sistemas de Ensino e outros ambientes que até então nos

excluem. É preciso que tenhamos espaço para além dos boletins policiais e no dia da consciência negra; é preciso falarmos sobre assuntos étnicos raciais o tempo todo e racializar tudo, dando visibilidade para nós e não para nossos opressores.

Sendo assim, pesquisas com temáticas étnico-raciais, realizadas por pesquisadores negros, por vezes possuem objetivos para além do cunho científico, simbolizando o encontro com a sua origem. O conhecimento vem acompanhado de um (de)sabor amargo, de quem descobre que tudo nos foi negado, tudo nos foi roubado, inclusive o direito a conhecer a história da nossa ancestralidade.

Outra perspectiva para esse maior enfoque na escravidão, se deve ao fato de que por volta do século XX, difundiu-se a ideia de que discutir e abordar questões relacionadas a raça, já não se fazia tão relevante. Propagou-se o discurso de que teria ocorrido a superação latino-americana do colonialismo. Esse fenômeno se deve a autores e pesquisadores que difundiam um aspecto harmônico de convivência, sendo eles Gilberto Freyre e José Vasconcelos, autor mexicano que propagou o conceito de raça cósmica. Freyre, por sua vez, romantizou e relativizou violências, genocídios e estupros (TELLES, 2003).

Os conceitos, escritas e estudos produzidos e difundidos por meio desses autores acarretaram na invisibilização e apagamento dos povos afro-latinos. Assim, acreditava-se em convivência harmônica, que teria sido resultado de um longo processo de miscigenação entre europeus, indígenas e negros, transformando os povos antes considerados como bárbaros em pessoas mais aceitáveis socialmente. Teve início, então, a propagação da ideia de democracia racial, onde acredita-se que graças a miscigenação, as mazelas dos tempos escravagistas haviam ficado para trás e sido superadas, sendo desnecessário discutir e debater temas relacionados ao assunto.

Tal perspectiva tinha como argumento o enfoque de que os estudos e políticas públicas, não fossem debatidos por meio do viés racial, e sim por meio de questões sociais e relacionadas à classe. Entretanto, é importante observar que uma pessoa afrolatina está sujeita a diversos tipos de violências, que não estão ligadas somente às questões de classe, mas sim de ordem racial, podendo ser vítimas de múltiplas formas exclusão. Neste caso, em se tratando de mulheres, que por simples questões de gênero já encontram-se em desvantagens sociais, fazemos uso do conceito de interseccionalidade, que parte do princípio de que diferentes grupos de mulheres estão sujeitas e sofrem opressões e violências distintas. Ao falar

em opressões vivenciadas, ressaltamos que raça, gênero e classe são demarcações relevantes, que determinam qual grupo será o mais oprimido. “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Por volta dos anos de 1940 e 1950 alguns desses estudiosos que coadunavam com a ideia de democracia racial, passaram a questionar se as sociedades latino-americanas realmente vivenciavam, na prática, a democracia racial. Durante este movimento de indagações, muitos desses críticos, que eram negros, difundiram o conceito de anti-racismo, sendo eles Edison Carneiro (1936-1937); Clóvis Moura (1959-1977); Abdias do Nascimento (1964) e Manuel Zapata Olivella (1967).

Em se tratando do contexto brasileiro, alguns desses críticos da democracia racial eram homens brancos, principalmente do Estado de São Paulo e encontravam-se vinculados à Universidade Estadual de São Paulo (USP). Foi nesse contexto acadêmico que o sociólogo francês Roger Bastide, encorajou muitos de seus alunos, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, entre outros, a estudarem como se davam as relações raciais brasileiras. Na continuidade, Fernandes instigou seus alunos, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, para fazerem o mesmo (WEDDERBURN, 2007).

Sendo eles homens brancos pertencentes de uma parte privilegiada da sociedade, conseguiram maior notoriedade, tendo maior atenção acadêmica e do público, do que os autores negros que discutiam a mesma temática. Os teóricos negros Edison Carneiro (1936-1937); Clóvis Moura (1959-1977); Abdias do Nascimento (1978) e Manuel Zapata Olivella (1967), que discutiam a democracia social, eram marginalizados do mundo acadêmico e intelectual, pelo fato de serem negros e estarem tecendo críticas a um dos pilares centrais da identidade brasileira. Em contrapartida, os teóricos brancos que teciam as mesmas críticas, não só não eram marginalizados como seguiam ganhando prestígio e notoriedade por suas discussões.

O contexto latino americano atual pode ser explicado por meio dos processos coloniais enfrentados. Embora por séculos tenha sido difundido nas instituições de ensino que o colonialismo se deu ao acaso, um acidente de percurso, percebemos na verdade que se tratou de um processo bem elaborado, com diversas faces. Deste

modo, tentaremos compreender a relação de poder estabelecida na AL, por meio de dois momentos da colonização, utilizando como referencial teórico autores como Quijano (2005); Mignolo (2003); Wade (1993); SAID (1990); Fanon (1961), entre outros.

O primeiro momento refere-se à “construção do outro”, que é o estabelecimento de relações desiguais, entre o colonizador e o colonizado (QUIJANO, 2005). Mignolo (2003) denomina esse processo como sendo “diferença colonial”. Neste processo, cria-se a imagem do colonizado como sendo exótico, pessoas bárbaras, rudes, logo inferiores aos colonizadores, que por sua vez eram retratados como pessoas civilizadas, educadas, bonitas e cultas. Tinha-se como objetivo que por meio dessa diferenciação biológica, o processo violento de colonização passasse a ser justificável (SAID, 1990; FANON, 1961; QUIJANO, 2005).

Por meio da ideia mental de inferiorização, as mazelas vivenciadas durante a colonização, vinham acompanhadas de justificativas, cujo ideal era o de transformação, ou seja, levar civilização para os povos bárbaros. Essa ação acarreta em um modo único de se ver e retratar o mundo, que obviamente, seguiu a perspectiva universal e ocidental, fazendo com que os povos colonizados não tivessem voz, ou seja, suas histórias eram retratadas pelo viés do outro, que neste caso era o colonizador.

Neste sentido, Santos (2006, p. 27), traz a seguinte reflexão a respeito deste primeiro momento da colonização: “[...] o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental, nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo [...]”. Tendo a Europa, como núcleo central das informações das colonizações, as únicas fontes de informações da realidade dos colonizados, eram as contadas por eles, o que hoje conhecemos como estudos eurocentrados.

Sob a perspectiva de Mbembe (2018, p. 27), percebemos que o objetivo era o de criar a imagem do outro, no caso os povos colonizados, como sendo ameaçadores, violentos, pessoas consideradas inferiores, que passavam a ser representadas como ameaçadoras e violentas. Deste modo, o Estado passa a proteger os seus cidadãos dos sujeitos tidos como perigosos, a chamada “política da inimizade”. Cria-se então a imagem de um inimigo, o qual passa a ser perseguido por meio de intolerâncias e o discurso usado é o de combate ao terror, entretanto

são os colonizadores que praticam atos de terror (MBEMBE, 2018). Conforme o autor, é um método que se utiliza para justificar as motivações da guerra colonial contra as populações que foram inferiorizadas e destinadas à colonização. Se fizermos uso da ótica foucaultiana, trata-se de um método racista, cujo objetivo é a permissão do exercício do biopoder, “[...] este velho direito soberano de matar” (MBEMBE, 2018, p. 18).

A colonização pode ser dividida em duas partes, sendo a segunda compreendida por meio do início da construção do sistema capitalista, que se deu por meio do processo escravocrata e da servidão, onde mercadorias eram produzidas para o mercado mundial (QUIJANO, 2005). Uma vez que a AL foi o território no qual ocorreu a consolidação do sistema moderno mundial, pode-se afirmar que sem a América não ocorreria a chamada expansão geográfica do mundo, onde se deu o desenvolvimento de diferentes métodos e meios de trabalho, e a criação de um forte aparato estatal, que, no decorrer do tempo, se constituíram como os Estados centrais da economia-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 1976).

De acordo com Quijano e Wallerstein (1992), há dois conceitos considerados principais, no que diz respeito à colonização no território latino-americano, sendo eles a colonialidade e a diversidade cultural. A colonialidade insere um sistema hierárquico entre as metrópoles e colônias, fazendo com que haja Estados cujas fronteiras são artificiais, acarretando no estabelecimento de regras em relação às interações entre os Estados. Os autores enfatizam que essa hierarquia não se findou com o colonialismo, mas figura também no período pós-colonial, manifestada por meio de diferentes estruturas, tais como a política, a econômica e a cultural.

O conceito de diversidade cultural utilizado pelos autores, refere-se ao conjunto de limites comuns impostos e utilizados para definir a identidade e a relação das pessoas com o Estado. Ela é imposta pelo social e reforçada por si mesmo, acarretando na homogeneidade de diversos grupos em um só nome, como negros, indígenas, brancos e mestiços (WALLERSTEIN; QUIJANO, 1992). Essas categorizações são utilizadas para explicar diferentes métodos de controle de trabalho, para os diferentes grupos, sendo que para os negros era a escravidão;

para os indígenas a *encomienda/mita*⁶, enquanto para os brancos representava o trabalho assalariado.

Na AL, foi utilizado o conceito de hierarquia étnica para dissimular as práticas racistas, ou seja, faziam uso das condições socioeconômicas de cada grupo, para justificar violências e preconceitos. Entretanto, como pode-se imaginar sob a perspectiva socioeconômica, negros e indígenas eram os mais afetados. Conforme Wallerstein e Quijano (1992, p. 9):

Por sua vez, nos Estados Unidos, devido à maior mobilidade social e oportunidades, a elite considerou importante haver uma segregação formal, que levou a proibição de negros usufruírem dos mesmos espaços que brancos e reservas com fronteiras delimitadas para os índios (WALLERSTEIN; QUIJANO, 1992, p. 9).

Por meio dessas informações, nos é possível observar que o racismo e o exercício de dominação exercidos por determinados grupos sobre negros e indígenas, no contexto latino-americano, se deu por meio de suas estruturas. Assim foi criado um inimigo invisível, justificando as opressões a fatores socioeconômicos devido a raça, enquanto em outros países, sempre foi claro se tratar de questões raciais. Esses dados são importantes, pois refletem sobre quais bases a AL encontra-se estruturada. Neste sentido, trata-se de uma base racista que faz uso de diversos meios para tirar o enfoque de questões étnico-raciais, por vezes utilizando-se de termos para permanecerem praticando o racismo velado.

Para Galeano (2010), o colonialismo na AL tem seu início com o término do modo de produção feudal na Europa, fazendo surgir a necessidade de criação de um novo modo de produção, no caso, o capitalismo. Deste modo, era oportuno invadir as Américas, e explorar as riquezas naturais ali encontradas. O autor denomina esse processo como sendo de agroexportação, ou seja, a preocupação é centrada apenas no desenvolvimento das economias pertencentes à Europa com o enriquecimento ocorrido por meio da exportação de matérias primas e a importação de produtos industrializados (GALEANO, 2010). O modo de produção implantado na AL, nunca teve como objetivo fortalecer e tornar independente a economia local. Ao invés disso, exploraram e consolidaram o sistema econômico Europeu, fazendo com

⁶A mita consistia em um trabalho compulsório onde parcelas das populações indígenas eram utilizadas para uma temporada de serviços prestados. Já a encomienda funcionava como uma “troca” onde os índios recebiam em catequese e alimentos por sua mão-de-obra (WALLERSTEIN; QUIJANO, 1992, p. 8).

que os países colonizados desenvolvessem um capitalismo atrasado e consequentemente dependente das economias centrais.

Por meio da ideia de raça utilizada pelos colonizadores, as sociedades passaram a ter novos grupos e identidades sociais, sendo eles os índios, negros e mestiços. Não se tratava apenas de identidades que foram subalternizadas e pessoas que passaram a ser incluídas em uma nova estrutura de controle do trabalho (QUIJANO, 2005). Cada grupo étnico passou a ter papéis diferentes e níveis desiguais, sendo que os negros eram os que mais tinham importância econômica.

Nesta etapa, teve início os abusos e violências sexuais, em que as mulheres eram inferiorizadas em relação aos homens, entretanto, ainda que homens negros fossem vilipendiados, e vivenciassem violências distintas das mulheres, quando comparados homens negros e mulheres negras, essas eram e são inferiorizadas socialmente a eles (QUIJANO, 2005). Era o início de uma sociedade que fazia uso da hierarquia, patriarquismo e racismo, com o objetivo de excluí-los. Neste sentido, Hall (2003), discorre a respeito de marcas do passado colonial, que se fez e faz presente no período pós-colonial:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2003, p. 109).

As diásporas e relações que foram estabelecidas pelo colonialismo fizeram com que os povos considerados subalternos aprendessem a viver sob duas identidades. “[...] a cultura do colonizador era socialmente mais valorizada e aceita como válida, por ser eurocêntrica, masculina, heterossexual e cristã, enquanto que a do colonizado era comunitária e coletiva” (CARVALHO, 2010, p. 33). Deste modo, os sujeitos colonizados e os pós-coloniais, carregam em si a dualidade dos traços culturais dos seus antepassados, ao mesmo tempo em que possuem a visão de mundo do colonizador.

Embora tenham ocorrido as independências políticas nas Américas, as heranças coloniais não se findaram, dando início a processos que autores como

N'krumah (1967); Quijano (2005); Costa (2006), denominam como colonialidade, neocolonialismo ou momento pós-colonial. Em sua obra, Fanon (1979) reflete a respeito de um novo modo de dominação, que ocorreu após as independências políticas, de cunho psicológico, onde sujeitos inferiorizados passam a negar a sua cultura e história, tendo admiração e maior valorização da cultura europeia. Esses fatores são facilmente identificados em nosso contexto atual no que se refere a padrões de beleza, cultura e até mesmo em questões ancestrais, onde facilmente se identificam e vangloriam-se de origens europeias, fazendo enorme esforço em esconder origens africanas e ou indígenas.

Com a organização de Estado nação por meio de hierarquias, disputas e categorização por meio de classes sociais, ocorreram diversos conflitos e desigualdades entre os povos subalternos. São exemplos, as desigualdades raciais, em que é comprometida não apenas a individualidade, mas também direitos políticos e sociais. Em pesquisas que possuem os povos negros como foco (PASSOS, 2012; MUNANGA, 1990; GOMES, 2012), as questões ligadas às desigualdades raciais são evidenciadas. Os dados dessas pesquisas apresentam resultados que mostram haver todo um processo de invisibilização, negação histórica, cultura, de direitos políticos, sociais e econômicos, em países da AL (SCHLEEF; RUIZ, 2019).

Cabe ressaltar, que embora esses grupos possuam desvantagens nas mais diversas esferas sociais, tais como política, econômica e social, devido ao colonialismo e processo escravocrata, no período pós-abolição, o racismo passa a ser agente promotor de diversas desigualdades na atualidade, colaborando para que esses grupos permaneçam marginalizados e vilipendiados. Neste sentido, os dados quantitativos do Síntese de Indicadores Sociais (SIS), divulgado pelo IBGE (2018), sobre as taxas de desemprego em todos os níveis de instrução, os pretos e pardos, são maioria, quando comparados com os brancos. Dentre os que possuem Ensino Superior completo, os índices de desemprego são de 5,5% para brancos e de 7,1% para pretos ou pardos. Em se tratando dos que possuem Ensino Médio completo ou Superior incompleto, o índice de desemprego entre brancos é de 11,3%, já para pretos ou pardos é de 15,4%.

Ainda que negros e brancos possuam os mesmos níveis de formação, as oportunidades e índices de empregabilidade não são os mesmos, reforçando que existem danos acarretados devido a discriminações raciais. Esses dados são

constantemente explicados como consequências dos processos escravocratas, todavia, os índices apontados pelo (SIS) nos mostraram que não se trata somente de desvantagens históricas, mas são frutos da manutenção de bases e sistemas racistas que continuam a manter as suas estruturas para perpetuar as diferenças e desvantagens históricas e raciais. Com relação a isso, percebemos que mesmo após a abolição, a intenção por parte do Estado e das elites era o da manutenção de poder para eles, e de opressões para os libertos. Assim acarretavam em novas formas de práticas discriminatórias e racistas, de ordem institucional, simbólica ou velada.

Segundo Osório (2004, p.87), "[...] mesmo que se compare brancos e negros com mesmos níveis socioeconômicos, as desigualdades irão se manter, não podendo ser explicado por outro viés se não devido ao racismo." Com o auxílio dos estudos do autor, percebemos que as vertentes de estudos que afirmam que as desigualdades de classe conseguem ser suficientes para explicar as desigualdades raciais, fazem com que o discurso e debate em torno desta temática, se torne improdutivo, uma vez que o fator racial continua a ser determinante para a marginalização e exclusão de pessoas negras.

Diante do exposto, a seguir trazemos algumas contribuições a respeito de raça, racismo e mestiçagem no Brasil, Colômbia e Uruguai. Assim, consideramos que todo o processo escravocrata vivenciado por esses países e os processos de branqueamento, se constituem em elementos que possibilitam o exercício de compreensão sobre como se dão às relações sociais e raciais dos negros latinos americanos em seus países de origem, Para além, o quanto o fator raça é determinante para a posição social por eles ocupada, bem como os lugares nos processos de (in)exclusão que ocupam, tornam-se importantes para a continuidade das discussões propostas.

3.1 RAÇA, RACISMO E MISTIÇAGEM: BRASIL, COLÔMBIA E URUGUAI

*“Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
“Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num quente te ver livre, imagina te ver rei”*

*O abutre quer te ver de algema pra dizer:
"Ó, num falei?!" [...]"*

Emicida in Ismália

A música Ismália sinaliza os abismos sociais existentes entre nós negros e os brancos, por este motivo trago esse fragmento. A ausência de políticas públicas voltadas para a inclusão dos ex-escravizados, fez com que as mazelas ocasionadas pelo processo escravocrata, acarretassem na marginalização da população negra e a falta de amparo por parte do Estado no processo pós-abolicionista perdura na atualidade. Essa letra retrata a realidade atual dos negros brasileiros, onde sonhar não faz parte do cotidiano, e se ousar sonhar, o sistema logo dará um jeito de ceifá-los. Trata-se de um manifesto, para que possamos ser vistos em diversos setores sociais, e não apenas nos sistemas carcerários ou manchetes de genocídios. Faço uso dessa música para contextualizar as questões ligadas a raça, racismo e mestiçagem nos países pesquisados, reforçando que continuamos a vivenciar as mesmas violências de mais de 350 anos atrás, sinalizando um problema enraizado que se configura como racismo estrutural⁷.

Estima-se que entre os anos de 1500 a 1870, cerca de 10,7 milhões de pessoas de origem africana, chegaram em países colonizados pela Espanha ou Portugal, para serem escravizadas. Nessas regiões, o processo escravocrata durou mais de 350 anos (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006). O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, em 1888. A Colômbia realizou a abolição em 1851, e o Uruguai, dos três países por nós selecionados para esta pesquisa, foi o primeiro país a realizar a abolição da escravatura, que ocorreu em 1842. Atualmente, o Brasil é o país com o segundo maior índice populacional de pessoas negras, sendo que o país com o maior número de habitantes negros é a Nigéria. Mais de 2 milhões de africanos foram trazidos para serem escravizados no Brasil. No entanto, esta realidade, também esteve presente em outros países latino americanos (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006).

A seguir, no quadro 7, apresentamos um quadro, que nos possibilita observar os anos de abolição da escravatura, nos principais países da AL.

⁷ O racismo estrutural consiste na organização de uma sociedade que privilegia um grupo de certa etnia ou cor em detrimento de outro, percebido como subalterno. A partir de um conjunto de práticas excludentes frequentes e por um longo período de tempo, criam-se discriminações de complexa resolução e nem sempre de percepção explícita. O racismo estrutural está enraizado na estrutura social e orienta as relações institucionais, econômicas, culturais e políticas (ALMEIDA, 2019, p.24).

Quadro 7: Ano de abolição da escravidão nos países da América Latina

Países	Datas
Chile	1823
Federação Centro Americana (Honduras, El Salvador, Nicarágua, Costa Rica e Guatemala)	1824
Bolívia	1826
Paraguai	1842
Uruguai	1842
Colômbia	1851
Equador	1851
Argentina	1853
Peru	1854
Venezuela	1854
Brasil	1888

Fonte: Dados obtidos no site Geledés⁸, a partir dos dados da Revista História.

Conforme pode ser observado, o passado escravocrata é recente na AL, contribuindo para que os resquícios desse período continuem a ser encontrados nas entranhas dos países latino-americanos. Este processo impele as populações negras, a conviver constantemente com diversas formas de discriminações, sendo essas uma continuidade do processo escravocrata. Neste tópico, faremos um exercício de compreensão sobre como os meios sociais e sistêmicos foram/são utilizados para oprimir a população negra no período pós-abolicionista.

É importante enfatizar que embora, na legislação, a escravidão tenha acabado, o racismo não findou, pelo contrário se manteve e se mantém presente no cotidiano dos povos afro-latinos. Se durante o período escravocrata os colonizadores se apoiavam em fundamentos religiosos como meio que justificasse seus atos, no período pós-abolição, fez-se uso do racismo científico, ou seja, se apoiavam em

⁸ REVISTA GELEDÉS. Dados disponíveis em: <https://www.geledes.org.br/datas-da-abolicao-da-escravidao-nos-paises-americanos/>.

embasamentos Darwinistas para justificar a manutenção do racismo e desigualdades entre os povos (SANTOS, 2017). É possível perceber que para a sociedade da época, não era interessante refletir a respeito dos atrasos, como fruto do colonialismo.

Para Bhabha (2010), a possibilidade de identidade étnica de uma nação se deve às disputas de poder, definindo do mesmo modo, os meios utilizados para as parcelas sociais privilegiadas, daquelas que serão excluídas. Esta possibilidade contribui, para que no imaginário, construa-se a ideia de que os hábitos, costumes e cultura dos europeus são superiores e sinônimos de modernidade. Neste sentido, Foé (2013), afirma que, a África era vista como um continente sem história, ou seja, sem povos intelectualmente capazes de produzir civilização ou de trazer a modernidade.

Neste sentido, para Sousa (2009, p. 6):

Ainda que cada país possua suas especificidades em relação às trajetórias e percursos diaspóricos que sustentam suas estruturas e instituições, na América Latina e no Caribe existe uma rede de opressão expressa em relações de dominação baseadas em princípios, valores e ações sociais balizadas pelo ideal de embranquecimento e alicerçadas no patriarcalismo, no sexismo, no ocidentalismo e no homofobismo. O elemento comum reside na existência, nesses países, da experiência da escravização, que marcou seu processo sócio histórico [...] (SOUSA, 2009, p. 6).

Assim, justifica-se um longo e danoso, processo de mestiçagem, em que um dos objetivos era o de se livrar de quaisquer resquícios do processo escravocrata, eliminando as populações de negros retintos, fosse por meio de miscigenação, estupros ou genocídio. Com esse processo seria alcançado um maior índice populacional de mestiços de pele clara. Alguns autores apontam que o discurso utilizado para incentivar tais práticas, era o de que bastava a miscigenação ocorrer por três gerações, para que os fenótipos negros não se fizessem aparentes (MUNANGA, 2015).

Em um primeiro momento a miscigenação foi vista como abominação, logo foram iniciados os discursos de harmonia social, ou mito da democracia racial. A disseminação do conceito de democracia racial por meio de intelectuais da época, fez com que as discriminações, racismo e exclusões vivenciadas por pessoas negras, fossem silenciadas. Diversos países latino-americanos sofreram os graves efeitos desta teoria, conduzindo a um silenciamento e apagamento histórico da

população negra em diversos países, como por exemplo: Argentina, Chile e Uruguai (FOÉ, 2013).

Nestes países o discurso de democracia racial aliado com o eurocentrismo e a miscigenação, contribuiu para que, por séculos, as populações negras ali existentes, fossem invisibilizadas, silenciadas, tendo o seu direito histórico de pertencimento negado. Por meio da perspectiva eurocentrista, difundiu-se a teoria de que em tais países não houve um número expressivo de escravizados negros, o que em tese explicaria o baixo índice populacional de pessoas negras nesses países.

Os dados históricos apresentados por Sousa (2009); Foé (2013) e Munanga (2015), nos levam a refletir: sob quais bases estão alicerçados os países latino americanos? Os países da AL, continuam a vivenciar em seu cotidiano, os efeitos da colonialidade, que possui em seu cerne o racismo, desmembrado de várias formas, apagamento acadêmico, racismo estrutural, racismo epistêmico e Institucional, entre outros. Embora já não sejam mais escravizados, os negros continuam a vivenciar constantemente os frutos da escravidão. O racismo estrutural continua a reforçar que essas pessoas não são sujeitos que possuem direitos, tendo por vezes negado o direito à existência e a uma vida com dignidade. Munanga (2015), afirma que o racismo estrutural é o mais devastador, pois encontra-se tão enraizado nas estruturas sociais e faz parte constante em nosso cotidiano, que por vezes nem se percebe que existem direitos a mais do que lhes é ofertado.

É preciso levar em consideração que em alguns lugares, nem de modo estereotipado, os povos negros são mencionados, visto que em países como Argentina, Chile, Uruguai e na região Sul do Brasil, até a existência do processo escravocrata é frequentemente questionado. Este fato nos leva a problematizar, brevemente, sobre a importância dos movimentos sociais, que por décadas fazem o trabalho de resgate histórico e cultural da população negra, bem como lutam pela visibilidade dos mesmos em territórios onde o apagamento racial se faz constante.

Neste sentido, de acordo com, Adichie (2019, 32):

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32)

Novamente faz-se necessário frisar, que os negros são mais do que descendentes de pessoas que foram escravizadas. São pessoas que trazem de seus ancestrais, costumes, culturas e conhecimentos, que devido ao apagamento histórico foram impedidas de repassar seus saberes aos seus descendentes, quer seja valorizando, ou negando o direito, inclusive, de saber sobre as origens por meio dos currículos escolares. Devido a falta de regulamentação, ou o não cumprimento, com relação às questões étnico-raciais, por vezes, alguns professores e pesquisadores precisam atuar subvertendo o currículo padrão que não os/as representa por não considerar as pluriversidades pelas quais estes indivíduos disputam territorialidades e ideologias. Desta forma, entendemos a necessidade de partir das propostas inspiradas nos coletivos do movimento negro colombiano em que se tem a concepção de Educação Própria como caminho possível de alternativa pedagógica. Essa é uma possibilidade também presente no que pressupõe Miranda (2014, p. 1056), quando destaca:

Nos levantamentos de manifestos, já sistematizados pelas organizações do movimento afrocolombianos, constatamos a existência de proposições sobre a proposta de Educação Própria que apresentam denúncias significativas que nos levaram a supor haver, em jogo, estratégias de manutenção de modelos hierárquicos, de currículo, bem como agendas propositivas sobre mobilidades epistêmicas inspiradas em uma abordagem intercultural. Uma perspectiva menos eurocentrada de formação humana e uma histórica preservação da situação que exotiza os “segmentos étnicos”, ao que tudo indica, estão em confronto. Nos termos de Edward Said (2003), dialogamos com a “perspectiva subalterna negra” e a crítica pós-colonial, localizando a problemática como parte do ranço de situações de subjugação ainda vigentes (MIRANDA, 2014, p. 1056).

Percebemos então que os currículos podem ser utilizados como instrumentos opressores. Entretanto, quando um currículo é construído e pensado de modo a contemplar discussões étnico-raciais e práticas antirracistas, em seu eixo central, pode auxiliar na construção de uma sociedade mais crítica, racializada e antirracista. Para que possamos avançar, uma das ferramentas que podem ser utilizadas são os currículos decoloniais, que possam mostrar teorias e teóricos que não olhem para os povos negros, com a perspectiva eurocêntrica, a fim de que possamos nos livrar das amarras coloniais, que continuam a moldar histórias, culturas e futuros.

Deste modo, como pesquisadora, acrescento que pesquisas com temáticas étnico-raciais, em tempos atuais, ecoam como gritos de protestos, contra os

senhores do engenho que continuam a querer ver corpos pretos e histórias pretas longe de espaços de poder. A pesquisa se justifica então, pela necessidade de investigar, escrever, pesquisar, dar voz e visibilidade para essa parcela populacional, na qual a autora encontra-se inserida e pigmentada pela melanina que em seu corpo exala. Assim, o exercício de compreensão sobre as relações raciais, especialmente ao contexto brasileiro, nos auxiliará na compreensão sobre os processos históricos vivenciados pelos negros brasileiros, e as razões que os levaram a marginalização social, exclusões e a importância histórica e social de políticas de AAs, com a intenção de reparação histórica.

3.1.1 As relações raciais no Brasil

*“[...] Primeiro cê sequestra eles,
rouba eles, mente sobre eles
Nega o deus deles, ofende,
separa eles
se algum sonho ousa correr,
cê para ele
E manda eles debater com a bala que vara
eles [...]”*

Emicida in Ismália (2019)

A escolha desse trecho para iniciar esse importante subcapítulo, que retrata a vergonhosa história do Brasil durante o seu período escravocrata, consegue em alguns versos dizer o que o processo colonialista fez com os negros. Primeiro os negros foram sequestrados de seus países de origem, tiveram seus direitos e riquezas usurpados. Na atualidade vivenciamos atos de intolerância religiosa, com objetivos bastante evidentes de fazer com que apenas o ideal cristão seja respeitado. Sonhar? Nossos ancestrais e antepassados nunca tiveram esse privilégio e nós, estamos nos dias atuais lutando para isso. Enquanto o banzo⁹ tomava a alma e o espírito dos nossos, os açoites continuavam. Esse trecho assim como a história dos negros no Brasil, me geram revolta, e que possamos usar essa revolta para fazermos a nossa revolução!

⁹ Banzo é uma palavra que, segundo Nei Lopes, no *Novo Dicionário Banto no Brasil*, tem origem na língua **QUICONGO**, *mbanzu*: pensamento, lembrança; e no **QUIMBUNDO**, *mbonzo*: saudade, paixão, mágoa. Para ele, “Banzo é uma nostalgia mortal que acometia negros africanos escravizados no Brasil.” Nos dicionários oficiais de língua portuguesa, os dicionários brancos, *banzo* é definido como saudade da África, ou como forma de adjetivação de pessoa triste, pensativa, atônita, pasmada, melancólica (LOPES, 2003, p. 39).

Para discorrermos a respeito do racismo no Brasil, precisamos antes compreender a inserção dos ex-escravizados no contexto pós-abolição. Conforme exposto anteriormente, nos âmbitos religiosos, políticos e científicos, a supremacia branca era tida como factível, e auxiliava com os objetivos imperialistas da época. Durante os séculos XIX e XX, o conceito de raça teve expressiva influência no modo como se interpretava a formação da sociedade brasileira. Com a maioria populacional negra e as elites intelectuais formadas por homens brancos de origem europeia, eles acreditavam que o fato de se ter maior índice populacional de negros, significava a deteriorização das questões ligadas a moral e regras sociais do país (TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004).

Esta convicção incentivou a tese do branqueamento social, que por meio do apoio a imigração de europeus, buscava aumentar o número de pessoas brancas, por meio de mistura racial. Objetivava-se que através da miscigenação entre brancos, negros e indígenas, em poucas décadas seria possível ter um tipo de branco brasileiro. Por volta de 1930, a busca pelo branqueamento social, passou a dar espaço para a apreciação da mistura racial brasileira.

Temos como marco teórico, sobre as relações raciais brasileiras, os estudos de Gilberto Freyre, que inspirado em José Vasconcelos difundiu a ideia de raça cósmica. Por sua vez, Freyre escreveu a obra “Casa Grande e Senzala”, livro em que romantizou a forma como se deu o processo de miscigenação, contribuindo para que “[...] ele deixasse de ser visto como pejorativo, transformando a miscigenação em uma característica nacional positiva, e o símbolo mais importante da cultura brasileira” (TELLES, 2003, p. 50).

Com a propagação das ideias por ele difundida, a mistura racial brasileira passou a ser sinal de convivências harmônicas, acarretando na invisibilização de casos de racismo. Com relações harmoniosas, os casos de racismo eram tratados como parte de comportamentos individuais, e não devido às estruturas desiguais, por desconhecimento ou ignorância (SANTOS, 1984). Embora a miscigenação fosse elogiada, por parte dos defensores da democracia racial, afirmando que por meio dela o racismo seria solucionado, ainda que indiretamente, ocorria o incentivo ao branqueamento populacional. Por meio das misturas raciais, os fenotípicos atribuídos aos brancos, continuavam a ser superiores e mais bonitos.

Ainda que o branqueamento estivesse ocorrendo, o modo como brancos, mestiços e negros eram tratados, evidenciava o tratamento desigual. Sendo assim, a

visão harmoniosa que tentavam difundir não durou muito. Foi nesse contexto que, em 1950, Oracy Nogueira (1955 - 2006), realizou estudos a respeito das relações raciais em São Paulo, identificando a existência de racismo devido à cor da pele. A partir de então o racismo brasileiro passou a ser definido como sendo de “marca”, em que ocorrem discriminações devido a traços fenotípicos.

Teóricos como Osório (2004), Munanga (2015), Nogueira (1998), e outros discorrem a respeito para explicitar as diferenças conceituais entre o racismo de marca e o de origem. Ressaltando que o racismo em voga no contexto latino americano é o de marca, ou seja, as pessoas são discriminadas devido a cor de sua pele, o que recebe o nome de pigmentocracia, no qual, quanto mais retinta for a cor da pele de uma pessoa, mais alvo de discriminações ela será. De acordo com Osório:

[...] O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminação (OSÓRIO, 2004, p. 114-115).

Sendo assim, nos é possível perceber que durante séculos o Brasil foi visto como um país livre de preconceito por possuir população miscigenada. Porém, a miscigenação só nos trouxe mais preconceito, já que os descendentes desta, intitulados como pardos, são vistos socialmente como melhores do que os negros, tudo isso devido a sua pele mais clara. Alguns autores afirmam que essa parcela da população sofre menos preconceito, já que no Brasil e AL de modo geral, o “preconceito de marca” é o que predomina, diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, onde o preconceito latente é o de “origem”. Para Nogueira:

O preconceito de origem leva à retenção do grupo racial oprimido de seus membros mais bem-sucedidos com a consequente acumulação, através das gerações, de suas conquistas culturais e patrimoniais; enquanto o de marca condiciona a progressiva incorporação ao grupo racial hegemônico dos mestiços, na medida em que perdem as características do grupo oprimido, com a consequente transferência das conquistas de um grupo para outro. No Brasil, onde a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos indivíduos, as possibilidades de formar uma identidade coletiva que aglutina “negros” e “mestiços”, ambos discriminados e excluídos, ficam prejudicadas (NOGUEIRA, 1998, p. 23).

Compreendemos então, que ambas as formas de preconceito racial, acarretam em marginalização, exclusão e desumanização. Nos é importante

explicitar que, embora o racismo de marca marginalize mais as pessoas retintas, as pessoas não retintas continuam a ser vítimas de racismo, uma vez que por terem a cor da pele mais clara e por vezes possuírem menos traços atribuídos aos negros, podem ter privilégios e se encaixarem de melhor forma nos padrões exigidos pelas sociedades racistas, não significando que sejam incluídas ou aceitas, apenas mais toleradas.

De acordo com Guimarães (1997), o racismo de marca não segrega negros e brancos na sociedade brasileira. Manifesta-se normalmente em momentos de disputas por espaços sociais, onde a raça torna-se relevante. Segundo Gomes (2002), o racismo brasileiro pode ser definido como sendo implícito e ambíguo, uma vez que em determinados espaços sociais, negros, brancos e indígenas convivem sem que os fatores raciais promovam desigualdades. Já em espaços onde os bens materiais e simbólicos fazem parte da disputa, os fatores raciais são utilizados para a garantia de privilégios dos mais brancos.

Ao se usar a cor do indivíduo como critérios de práticas discriminatórias, torna-se necessário discorrer um pouco sobre o colorismo¹⁰ no Brasil. Esse termo foi utilizado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ano de 1982. De forma sucinta o colorismo trata-se do preconceito racial sofrido conforme a tonalidade da pele do indivíduo. Entre pessoas negras haverá diferença de tratamento conforme a tonalidade da pele, negros retintos sofrem mais discriminação do que pessoas negras de pele mais clara; as oportunidades para os retintos são diferentes. Isso não significa que os negros não retintos não sofram preconceito, mas sim que são mais tolerados socialmente por possuírem muitas vezes fenótipo mais próximos aos da população branca.

O termo retinto¹¹ pode ser definido como: “o que tem cor carregada, muito intensa e escura”. Assim, os denominados negros retintos são mais vilipendiados socialmente, são os que lotam as prisões e passam longe das universidades, são aqueles que tem nariz largo, cabelo crespo e que devido ao seu fenótipo não são

¹⁰ Colorismo ou pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele, ação muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer (REVISTA GELEDÉS. Dados disponíveis em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/2015>).

¹¹ Dentro da teoria do colorismo, essa palavra é usada para se referir aos negros de pele escura (REVISTA GELEDÉS. Dados disponíveis em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/2015>).

aceitos, pois em nenhum traço físico é possível achar semelhança com o padrão imposto por uma sociedade branca e que busca incessantemente o branqueamento. No período pós-abolicionista, os negros retintos foram usados como estratégia para o ideal do branqueamento, por meio da miscigenação entre negros retintos e brancos. Buscava-se com isso, embranquecer a sociedade com negros não retintos, também denominados de mulatos, pardos, morenos, entre outros. Fato é que negros não retintos não deixam de sofrer preconceito, apenas são mais tolerados e possuem uma pequena vantagem sobre os retintos (WEDDERBURN, 2007).

Para darmos continuidade nas discussões a seguir discorreremos a respeito de como ocorrem as relações raciais na Colômbia, uma vez que assim como o Brasil, o país vivenciou um processo colonial longo e danoso, possuindo diversas similaridades com o contexto brasileiro. Tendo sido colonizado pela Espanha, o que acarretou em modos de opressões diferentes. Sendo assim, a seguir nos será possível, conhecer como a Colômbia lida com as relações raciais em seu território.

3.1.2 As relações raciais na Colômbia

Quanto ao contexto colombiano, temos uma ambiguidade importante, no que diz respeito ao quesito consciência racial, afinal quem é negro ou indígena na Colômbia? Trata-se de um resultado do processo pós-escravocrata, que assim como em outros países da AL, o ideal de branqueamento levou a miscigenação. Durante esse processo, a Colômbia viveu em um regime próximo ao de castas, em que os brancos europeus consideravam-se e orgulhavam-se de serem “sangue puro”, em uma sociedade onde os mestiços eram negros e indígenas (WADE, 1993).

No século XIX, a alta sociedade denominada como elites crioulas, tratavam a mistura racial como sendo uma problemática que sinalizava atrasos nos desenvolvimentos sociais ligados à modernidade. Naquele contexto, passaram a olhar a mistura racial de forma positiva, em que o passado indígena era visto como glorioso e valorizado, enquanto que o passado histórico dos negros era apagado. O objetivo era o de se ter uma população cada vez mais branca, que se daria por meio da miscigenação entre os europeus, indígenas e negros. Buscava-se conseguir um tipo de colombiano que fosse mestiço e branco. Foram realizadas diversas tentativas, fazendo uso de leis imigratórias, cujo objetivo era o de reduzir os índices de pessoas não brancas. A imigração de europeus para a Colômbia não aconteceu

do mesmo modo que no Brasil, entretanto, em se tratando da população negra, os discursos de branqueamento são parte de um passado histórico conectado (GRUZINSKI, 2003). Deste modo, pode-se afirmar que a políticas de branqueamento brasileiras, se assemelham a esse viés colombiano, porém, outros países da AL vivenciaram o mesmo processo durante o século XIX.

Laureano Gómez, importante político colombiano, considerado um intelectual da época, foi presidente da Colômbia em 1930. No ano de 1928, Gómez afirmou que a raça colombiana tinha origem em três raças, sendo elas: os espanhóis, os negros e os indígenas, todavia as duas últimas eram por eles definidas como inferiores. Os indígenas eram bárbaros e os negros infantis, de modo que o caráter colombiano precisava ser guiado por suas origens espanholas (WADE, 1993). Entendemos que por meio de sua opinião racista colocava-se a ênfase no “nós” (aqueles que se intitulavam como sendo brancos), e o desprezo no “eles” (negros e indígenas).

Ao observarmos os diversos momentos históricos, nos é possível perceber que o Brasil e a Colômbia, embora tenham sido colonizados por países distintos, possuem similaridades em seu período pós-abolição. Como exemplo, temos a propagação do discurso “*somos todos mestizos*”, que se por um lado enaltecia o resultado da mestiçagem, por outro discriminava os mestiços que não se enquadraram nos padrões mais claros, acarretando em vantagens dos mais claros, com relação aos outros, assemelhando-se muito ao Brasil, em que quanto mais retinto, mais excluído se torna (WADE, 1993).

O autor, faz uso do termo “*triangular racial order*”, para descrever fenômenos sociais colombianos, uma vez que os brancos encontram-se no topo hierárquico, não somente no que diz respeito ao poder, mas também eram a elite econômica e intelectual, associados a saúde, beleza, civilização, os que “criaram” a nação, e superiores culturalmente. Enquanto isso indígenas e negros encontram-se na base do triângulo hierárquico, e quando levados em consideração os fatores ligados ao poder, esses costumam apresentar os piores índices socioeconômicos, sendo associados ao atraso, dependência, preguiça, pertencentes ao mundo ruralizado, entre outros. Entretanto, de forma contrastante, a ancestralidade indígena, a dança e a música negra colombiana, eram exaltadas (WADE, 1993).

É importante destacar que considerar tais fatores não significa que não há brancos nas camadas sociais mais baixas, e negros pertencentes a classe média. No entanto, é importante enfatizar que normalmente somos levados a pensar na

mestiçagem enquanto única, mas o retrato colombiano nos mostra que as mestiçagens ocorreram de diversos modos, entre diferentes povos, de diferentes etnias, tornando mais difícil identificar, agrupar ou categorizar os negros colombianos como um único. Conforme Wade(2003, p. 292):

[...] el mestizaje es un espacio de lucha. No es una razón para ser automáticamente optimista, porque implica desestabilización y movimiento de diáspora; ni es una razón para que los latinoamericanos se duerman en los laureles porque el mestizaje puede tener efectos de inclusión. Es una lucha para ver qué va a ser incluido y excluido, y para ver hasta dónde pueden retarse las jerarquías de poder. [...] Si en la ideología del mestizaje siempre existía un espacio, aunque restringido, para lo negro y lo indígena, la nueva constitución [de 1991] no introduce algo inaudito y radicalmente nuevo, sino que adapta y transforma formas ya conocidas. Las mismas luchas siguen vigentes y es evidente que, a pesar de los derechos importantes para las comunidades afrocolombianas e indígenas que introdujeron la constitución y la legislación posterior, el control político y económico dominante sigue restringiendo fuertemente los derechos de estas comunidades. Por eso sigue la lucha para definir para lo afrocolombiano y lo indígena espacios dignos de una sociedad democrática (WADE, 2003, p. 292)

O autor faz alguns apontamentos dez anos após a publicação de sua interpretação sobre o processo de mestiçagem na Colômbia. Segundo ele, daria ênfase para a mestiçagem enquanto um conceito chave para as ideias de raça e diversidade racial. Entretanto, não podemos pensar no conceito de mestiçagem no singular, uma vez que se tratou de um processo múltiplo, que resultou em múltiplas mestiçagens, continuando a ter seu caráter racista (WADE, 2003).

Já no ano de 1991, a Constituição colombiana, garantiu direitos importantes para indígenas e para a população negra colombiana, entretanto, as elites que permanecem no controle do poder, continuam a limitar esses avanços. Deste modo, fazem com que essas minorias étnicas, precisem continuar a lutar para ter seus direitos históricos e sociais respeitados. Concluímos então que para entender o contexto educacional colombiano, era primordial que antes compreendêssemos as relações raciais.

Dando continuidade nas discussões referentes às relações raciais, a seguir abordaremos o contexto Uruguaio, país com um percentual pequeno de pessoas negras, o que acarreta em violências distintas dos países com grande índice populacional negro. Deste modo, compreender como ocorrem essas relações no contexto Uruguaio nos auxilia a compreender os diferentes contextos e diferentes práticas racistas.

3.1.3 As relações raciais no Uruguai

Em se tratando do contexto uruguaio, tanto na capital, como nas outras regiões, a população negra uruguaia concentra-se em regiões com menores índices de desenvolvimento econômico e humano (BUCHELI; CABELLA, 2006). Quando comparado com os outros países da AL, com maior índice de negros, percebe-se que o Uruguai possui menos habitantes negros e isso se deve ao processo de aculturação. A aculturação, segundo Olaza (2009) pode ser vista no uso da cultura negra, como danças e músicas, entretanto essas geralmente não são vinculadas às raízes africanas.

No contexto latino americano, talvez o Uruguai seja o país que menos reflete a sua diversidade étnica. É notório que as conquistas das minorias raciais ocorreram devido à luta e organização desses grupos, que conseguiram por meio de mobilizações, tornar visíveis as questões étnico-raciais, e as mazelas em decorrência do processo escravocrata. Em suas lutas evidenciaram que se fazem necessárias políticas públicas voltadas para cada grupo étnico, ou seja, políticas que atendam as especificidades de cada grupo, e não políticas vagas, que não atendam às demandas específicas.

A população negra no Uruguai vive em um sistema de desigualdades. Essa condição se deve ao fato de que, no período pós-abolição, os setores hegemônicos terem sido os responsáveis por integrá-los à sociedade. Podemos então refletir a respeito do tema que Olaza (2009) cuidadosamente utiliza, “integração dos ex escravizados na sociedade”. Esses grupos destinaram aos ex escravizados, um lugar marginal. Deste modo, o Estado e os partidos políticos criaram a imagem de um país hegemônico, que não fez uso de mão de obra escravizada negra, acarretando em séculos de invisibilização e apagamento para essa parcela populacional. Dentro desse mesmo sistema colonial utilizado para embranquecer os países, podemos perceber que embora com nomes distintos, no Brasil e Colômbia o processo recebeu o nome de democracia racial, mas a forma de execução desse plano, que visava o embranquecimento populacional e marginalização dos negros, era igual. O objetivo era apagar vestígios do processo escravocrata, mobilizando esforços para que os países fossem vistos como inclusivos, miscigenados e livres de racismo.

Durante a transição do sistema de castas, para o de classes, escancararam-se as exclusões vividas pelos negros uruguaios. A integração que lhes foi ofertada era em subempregos, serviços domésticos, construção civil, tropas do exército (RAMA, 1967). Assim como nos demais países pesquisados, são utilizados fenotípicos para excluir ou privilegiar, sendo que esse fator é evidenciado quando se busca algum modo de ascensão social como se a sociedade reforçasse de forma contínua, onde é o lugar dos afro-uruguaios, e esse, não é em espaços de poder. Percebemos então, que nos três países há exclusões com base no fenótipo, entretanto, quanto mais preto, mais vilipendiado. Sendo assim, os ideais do colorismo, aparecem como fatores determinantes para demarcar quais negros que ascendem socialmente ou não.

Considerando que no final do século XX, de acordo com Olaza (2010), 7% do total de afro-uruguaios conseguiu se formar no Ensino Superior, outro dado que chama a atenção, é o fato de o Uruguai possuir poucos estudos na área das ciências sociais, sobre a população negra uruguia, reforçando a ideia de que para boa parte da sociedade, eles são sujeitos invisíveis, tratados como imigrantes, dentro do seu próprio país. Ao analisar o setor político, Altamiranda (2004), afirma que o Uruguai pode ser considerado uma democracia poliárquica¹², por ter índices elevados de discussões, representação social, além de um sistema político multipartidário. Entretanto, há déficit no que diz respeito ao número de políticos negros. O Uruguai é um país em que o movimento negro é mobilizador e se faz presente nas discussões, mas não consegue se fazer presente nos cargos que permitem tomadas de decisões e ou posições de poder.

Esta situação se configura como incoerente em um país no qual o movimento negro é atuante e participativo. Portanto, não há possibilidade de atribuir a falta de representatividade em setores de poder, ao desinteresse. Tal fator no Uruguai recebe o nome de discriminação oculta persistente (OLAZA, 2010) e embora não tenhamos encontrado pesquisas e referencial teórico que aborde sobre o racismo estrutural no Uruguai, fica evidente que assim como no Brasil e Colômbia, o Uruguai

¹²O termo "poliarquia" foi cunhado por Robert Dahl, um renomado cientista político. Ele se refere a um modelo de democracia caracterizado por várias dimensões, como participação cidadã, eleições competitivas, liberdade de expressão e associação, bem como acesso a informações políticas. Em uma poliarquia, o poder é distribuído entre múltiplos atores e instituições, e a tomada de decisões não é monopolizada por um grupo ou indivíduo. Em resumo, a poliarquia descreve uma forma mais abrangente e participativa de democracia (DAHL, 1997, p. 25).

sofre com as suas estruturas racistas, que oprimem e marginalizam corpos negros. Ainda que não estejam ocupando cargos de poder, o fato de o movimento negro uruguaio ser ativo, vem contribuindo para que a partir da década de 1920, eles venham conquistando notoriedade. Neste contexto, o Uruguai vem vivenciando um momento histórico em busca de soluções para as desigualdades por eles enfrentadas.

Após termos realizado uma rápida contextualização histórica do Brasil, da Colômbia e do Uruguai, no que diz respeito às questões étnico-raciais, voltadas para a população negra, e realizado o exercício de compreensão sobre os porquês dos processos excludentes por eles vivenciados, faz-se importante darmos continuidade às discussões, e compreender como estão as lutas nos campos étnico-raciais na atualidade. Entendemos que com este movimento, posteriormente, nos será possível perceber os avanços e retrocessos ocorridos nas discussões e legislações voltadas para negros latino-americanos, especialmente a partir das influências dos Organismos Internacionais. Este será o tema do próximo capítulo.

4 ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS E DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMÉRICA LATINA: INFLUÊNCIA E DOCUMENTOS

Situação calamitosa
Um país marionete
Puxam as cordas, o povo enforcam
Enchem os bolsos, esvaziando outros
FMI manda, dita regras, Bird ordena
O Brasil consente e o presidente só acena
É guerra atrás de guerra, a águia manda e o
Brasil
Ah! O Brasil? Esse só se ferra!!
Famintos Miseráveis Indigentes
Facção do Mal, Inconsequentes
Fundo Monetário Imprestável
Fim de Mundo, Imperdoável
F.M.I

Banda Íon in F.M.I (2011)

A escolha deste trecho da música F.M.I é para refletir a criticidade quanto a atuação dos organismos multilaterais na AL. Uma vez que após todo o período colonizador enfrentado, a AL passou a ser considerada um ambiente propício para os organismos multilaterais, visto que o processo colonizador, deixou aos povos latinos, carências nas mais diversas esferas, a exemplo das políticas, econômicas, educacionais, saúde, cultura, entre outras. Sendo assim, ao falarmos sobre as políticas educacionais de AAs para a população negra, se faz necessário discorrer a respeito de tais organismos. Tendo em vista que na atualidade e passado, foram protagonistas políticos, no que diz respeito às políticas educacionais. Cabe-nos indagar com quais objetivos ou quais são os interesses desses organismos nas políticas educacionais antirracistas na AL?

Ressaltamos que, diversos países considerados como sendo de "terceiro mundo", com exceção dos pertencentes à AL, já adotavam de algum modo políticas de AAs, objetivando a reparação histórica para com os povos que tiveram seus direitos civis e culturais usurpados pelo processo colonialista. Deste modo, a seguir discorreremos a respeito dos organismos multilaterais, suas facetas neoliberais, e as políticas educacionais antirracistas na AL. Os organismos internacionais foram criados durante a segunda guerra mundial, quando os Estados Unidos auxiliaram países que haviam sido destruídos.

Neste sentido, de acordo com Gentili (2001, p.29):

Os organismos internacionais podem ser definidos como uma associação de pelo menos três Estados Nacionais, também conhecidos como países membros que, não agem apenas como agências de créditos, e sim exercendo função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal (GENTILI, 2001, p. 29)

O funcionamento desses organismos pauta-se na lógica neoliberal e capitalista, na qual são realizados empréstimos para países considerados periféricos ou em desenvolvimento, atuando assim no controle econômico, cultural e político. Ou seja, por meio de liberação de verbas, para países periféricos, os organismos multilaterais passam então a criar agendas, que direcionam as políticas desses países. Para viabilizar e efetivar esses empréstimos há, enquanto condição determinante, o cumprimento de exigências, que por sua vez expressam de modo incisivo as intenções de intervenções, no que diz respeito ao setor político dos países periféricos.

Os organismos internacionais podem ser caracterizados por meio de quatro programas: Cooperação, que possui como entidades a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também a Organização dos Estados Americanos (OEA); Financiamento, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Normativo, que gerencia o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) e a Organização Mundial para a Propriedade Intelectual (OMPI); e o Político, como a Assembléia Geral das Nações Unidas (AGNU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) (ASSEMBLÉIA, 1948).

Com o fim da segunda guerra mundial, foi criada a Carta das Nações Unidas, escrita e promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945. Neste relatório a ênfase estava na igualdade de direitos e condições entre homens e mulheres (NAÇÕES, 2007). No ano de 1948, na Declaração Universal de Direitos Humanos, em seu artigo 2º, a ONU reafirmou os princípios de igualdade de qualquer espécie sem qualquer forma de discriminação (ASSEMBLÉIA, 1948). Essas datas são marcos, uma vez que desde então, diversas políticas têm sido dirigidas para o combate a discriminação racial.

Os direitos humanos tiveram/têm papel primordial na construção de um regime internacional, com o objetivo de criar políticas de combate ao racismo com enfoque para a construção dessas políticas em grupos que historicamente foram marginalizados. Na atualidade é possível observar que diversos países construíram

instrumentos jurídicos, voltados para as questões étnico-raciais (GOES; SILVA, 2013).

No ano de 1958, ocorreu a 111ª Convenção, realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), órgão interno da ONU, que ratificou como "cláusula pétrea", a obrigação dos seus Estados-membros, no combate às desigualdades, inclusive raciais, conforme pode ser observado no excerto:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" compreende: a) toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão (ORGANIZAÇÃO, 1958, p. 01).

Conforme anteriormente esclarecido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos firmada em 1948, ocorreu em um cenário pós guerra e embora seja considerada um marco na garantia de direitos humanos, foi elaborada com o objetivo de coibir as barbáries do nazismo e fascismo em eventos futuros.

De acordo com Goes e Silva (2013), a Convenção Contra a Discriminação no Campo do Ensino, aprovada pela ONU em 1960, foi uma importante ação no combate às desigualdades. Entretanto, desde 1948 já era possível encontrar solicitações por parte da ONU, nos campos da Educação, Ciência e Cultura a UNESCO, com o objetivo de elaborar diretrizes e ações, visando o combate a preconceitos raciais nos campos educacionais e científicos. Se a convenção nº 111 da OIT que ocorreu em 1958 já caracterizou avanços, a da UNESCO foi além, apresentando inovações e trazendo para discussão, diferentes tipos de preconceitos, tais como o linguístico, condições de nascimento e econômicas como discriminações a serem combatidas.

No ano de 1965 aconteceu a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, organizada pela ONU. Esta Convenção ocorreu em um momento histórico em que os países africanos, que eram colônias, travavam suas lutas pela independência. Boa parte deles compareceu à Convenção como países independentes, sendo considerado um marco histórico. A Convenção passou a vigorar a partir de 1969, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em que os Estados signatários¹³ se comprometeram a

¹³ Signatário ou Nação signatária, seria aquele Estado que, com vontade, assina determinado texto, tratado, convenção internacional, por exemplo, e que após deve internalizar na sua legislação local, fazendo valer sua vontade manifestada e expressada através da assinatura do documento (DEVINE,

proibir e eliminar todas as formas e práticas de discriminação racial, como garantia do direito à igualdade, inclusive para o acesso à educação. De acordo com o artigo VII da Convenção:

Os Estados Partes comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, da cultura, e da informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover, o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos assim como para propagar ao objetivo e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e da presente Convenção¹⁴ (BRASIL, 1969, p. 4)

A partir de então uma série de medidas foram adotadas pelos Organismos Internacionais, entre elas a Convenção Americana de Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, sob Organização dos Estados Americanos (OEA), que ocorreu na Costa Rica no ano de 1969. No artigo 1º, do referido documento, estabeleceu a obrigação dos Estados-membros em respeitar os direitos e liberdade, sem quaisquer discriminações (CONVENÇÃO, 1969). No ano de 1988 foi organizado um protocolo adicional, no qual, em seu artigo 3º consta a “obrigação de não discriminação” (CONVENÇÃO, 1988, p. 03).

Por meio destas primeiras ações, passaram a ser desenvolvidas normativas e políticas de inclusão por parte dos Estados nacionais, seguindo orientações dos Organismos Internacionais Multilaterais. No contexto latino americano, onde as relações raciais encontram-se demarcadas por desigualdades sociais de cunho estrutural, os organismos internacionais atuam produzindo documentos cujo objetivo é o de indicar necessidades de elaboração de políticas específicas. O objetivo é que as nações contemplem as populações historicamente excluídas e marginalizadas, no que concerne aos negros latino-americanos, com diversas recomendações direcionadas à inclusão social por parte desses organismos.

No que tange às políticas educacionais, são evidenciadas propostas que partem de uma lógica econômica capitalista, onde a relação custo benefício é quem define as prioridades de investimento na área educacional. Atualmente diversos

HANSEN, WILDE, 2007). Os países signatários são: Austrália; Bélgica; Chile; China; Cuba; Egito; Estados Unidos; Filipinas; França; Iugoslávia; Índia; Irã; Líbano; Panamá; Reino Unido; República Socialista Soviética da Bielorrússia; União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; Uruguai (DEVINE, HANSEN, WILDE, 2007).

¹⁴ A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html Acesso em: 04 jul. 2022.

autores, entre eles Piovesan (2007); Wedderburn (2007); Evangelista (2006); Shiroma (2006), entre outros, tecem críticas em seus estudos a respeito dos organismos internacionais e as suas interferências nas políticas educacionais, visto que, por vezes a sociedade não passa por processo reflexivo, e com políticas impostas, cria-se a falsa sensação de inclusão, além do fortalecimento das iniciativas privadas (BARRETO, 2009).

Podemos observar que a AL é vista como um celeiro fértil para as demandas impostas pelos organismos multilaterais, uma vez que em território latino-americano as desigualdades sociais e raciais, fruto dos processos colonizadores vivenciados, estão presentes. Deste modo, os documentos fazem uso das populações afrolatinas enquanto objeto de estudo, que auxiliam na criação de políticas públicas ao inserir essas populações, em lugares até então inatingíveis. Entretanto, com recomendações genéricas por parte dos Organismos Internacionais, as pautas com recorte étnico-racial reivindicadas pelos movimentos sociais são ignoradas e desconsideram a importância das demandas e lutas de tais movimentos. Neste sentido, destacamos o excerto da Declaração de Durban (2001), que em seu artigo 10 apresenta sugestões para que os Estados assegurem o acesso educacional da população negra, com ênfase nas mulheres e crianças:

10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional (DURBAN, 2001, n.p.).

É importante esclarecer que entre 31 de agosto e 8 de setembro do ano de 2001 em Durban, na África do Sul, ocorreu a III Conferência Mundial Contra o Racismo (CMR): A Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. A III CMR foi marcada pelo protagonismo da mulher negra, Edna Roland, mulher, negra, ativista e relatora-geral da Conferência, representando as minorias vítimas de preconceito. A Conferência de Durban, é considerada um marco no que diz respeito à garantia de direitos educacionais para as populações afrolatinas.

Diferentemente de outros documentos que expressavam o acesso educacional como sendo direito de todos, tratando as questões relacionadas à inclusão de minorias de forma genérica e não especificando a existência de mazelas

entre as diferentes populações, na III CMR, foram sistematizadas recomendações específicas para grupos minoritários. Tais recomendações incluíam questões específicas para o acesso educacional em diferentes âmbitos sociais, e políticas educacionais cujo objetivo era o de valorização histórica e cultural nos currículos educacionais.

Entretanto, em se tratando dos países objeto desta pesquisa, a Colômbia já contava com legislações que contemplavam as questões curriculares desde 1994, como podemos observar na Lei nº 115/1994 e no ano de 1998 o Decreto de nº 1122/1998. Sendo assim, consideramos que Durban teve maior significância para o Brasil, pois após a Conferência, e de pressões por parte do movimento negro, foi criada e implementada a Lei nº 10.639/03, que garante o ensino da história e cultura africana e afrodescendente nos currículos, além de ter auxiliado no que diz respeito às discussões para a implementação da Lei brasileira de nº 12.711/2012, que regulamenta e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico, de nível médio, superior e dá outras providências.

Este cenário foi o embrião das primeiras discussões e propostas para a criação de AAs para estudantes negros ingressarem nas universidades. A proposta que visava a promoção da equidade entre os povos foi alvo de contestações, visto que por meio dela, o governo brasileiro mostrou mundialmente a existência do racismo estrutural, e que o processo de marginalização do povo negro continuou após a abolição (WEDDERBURN, 2007).

Diante do exposto, observamos, que a III CMR teve impactos significativos no que diz respeito às populações negras latino americanas, uma vez que em conjunto com ações organizadas por movimento sociais, uma série de direitos importantes para a garantia de inclusão de pessoas negras, foram conquistados. Para além dos direitos conquistados, ocorreu um intercâmbio importante entre os movimentos negros latino americanos, tornando as lutas, pressões, estudos e trocas, mais significativas para as populações envolvidas (BARRETO, 2009).

No período pós Durban, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela, no ano de 2002, firmaram compromisso para combater o racismo e todas as formas de discriminações, por meio da Carta Andina. No documento a questão educacional é mencionada em diversas partes, objetivando promover uma cultura de respeito às diferenças, como podemos observar a seguir nos artigos 10, 11 e 12:

Artículo 10. Reafirman su decisión de combatir toda forma de racismo, discriminación, xenofobia y cualquier forma de intolerancia o de exclusión en contra de individuos o colectividades por razones de raza, color, sexo, edad, idioma, religión, opinión política, nacionalidad, orientación sexual, condición migratoria y por cualquier otra condición; y, deciden promover legislaciones nacionales que penalicen la discriminación racial. Artículo 11. Fortalecerán los planes educativos y programas de educación en derechos humanos, para promover una cultura social sustentada en la tolerancia, el respeto a las diferencias y la no discriminación. Artículo 12. Acuerdan desarrollar las acciones necesarias para asegurar la protección de los derechos humanos de las minorías y combatir todo acto de discriminación, exclusión o xenofobia en su contra que las afecte (COMUNIDAD ANDINA, 2002, p. 3).

Em outras partes do documento, novamente há referência aos povos indígenas e os negros, a exemplo dos artigos 32, 33, 34 e 35:

Afirman que los Países Miembros de la Comunidad Andina son multiétnicos y pluriculturales. La diversidad de sus sociedades es uno de sus fundamentos, riqueza y características básicas; en consecuencia, reafirman el derecho de todos los pueblos y comunidades de los países andinos a la preservación y desarrollo de sus identidades propias y a la consolidación de la unidad nacional de cada país sobre la base de la diversidad de sus sociedades. Artículo 33. Se comprometen de manera especial a promover programas a favor de la interculturalidad, entendida ésta como la preservación y desarrollo de las identidades ancestrales de pueblos indígenas y comunidades de afrodescendientes a través del fomento de espacios sociales para el contacto, el diálogo y la interacción entre tales pueblos y comunidades y el resto de las sociedades de los países andinos, sobre la base de la reafirmación y vigencia de sus propias identidades y culturas. Artículo 34. Adoptarán medidas efectivas para que los sistemas educativos, en todos sus niveles y modalidades, reflejen los valores propios de la diversidad cultural y étnica de los países andinos e incorporen en los programas de estudio contenidos y prácticas que fomenten una actitud de respeto a la diversidad y alienten los propósitos de la interculturalidad. Artículo 35. Alentarán que los sistemas educativos difundan la interculturalidad a través del desarrollo de programas específicos para los pueblos indígenas –como por medio de la educación intercultural bilingüe- y que promuevan el establecimiento de programas de estudio sobre las culturas indígenas y afrodescendientes (COMUNIDAD ANDINA, 2002, p. 6).

Fica evidente que os países andinos foram assertivos ao mostrar que seus países são multiétnicos, com uma expressiva diversidade étnico-racial. Destacamos, a recomendação de adoção de medidas que promovam conteúdos de diversidade racial em todos os níveis de ensino. Para além, percebemos aproximações entre as recomendações da Carta Andina, com Quijano (2005), uma vez que ambos discorrem a respeito da superação da colonialidade do poder.

Na sequência dos acontecimentos, no ano de 2009, em Genebra, na Suíça, ocorreu a Conferência de Revisão da Declaração de Durban, onde foi realizada uma análise mediante aos avanços alcançados, e as ações dos países no combate ao

racismo e à intolerância. Entretanto, ao ler a revisão percebemos que, enquanto a declaração de Durban enfatiza as orientações específicas na área educacional, o texto de revisão não o menciona, fato caracterizado como uma omissão problemática. Conforme Corbetta e D'allessandre (2012), a este fato somam-se as denúncias de pesquisadores e movimentos negros dos países latino-americanos, uma vez que, embora as leis antirracistas tenham sido promulgadas e representem avanços significativos, na prática, a sua efetividade é questionada, devido a diversos fatores, que vão desde a formação inicial de licenciados, até a formação continuada. Deste modo, esperava-se que o texto de revisão abordasse novamente a temática, para que a lei não se restringisse somente à teoria, e pudesse ser melhorada (CORBETTA; D'ALLESSANDRE, 2012; MOSQUERA, 2008).

Em 18 novembro de 2014, por meio da Resolução nº 68/237, a ONU proclamou o Decênio Internacional dos Afrodescendentes, iniciado em 2015 com duração até 2024. O Decênio possui como tema "Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento" e tem como objetivos:

- Promover o respeito, à proteção e a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais dos afrodescendentes, como se reconhece na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Promover um maior conhecimento e respeito à diversidade da herança e cultura dos afrodescendentes e de sua contribuição ao desenvolvimento das sociedades;
- Aprovar e fortalecer marcos jurídicos nacionais, regionais e internacionais em conformidade com a Declaração e Programa de Ação de Durban e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e assegurar sua aplicação plena e efetiva (ONU, 2014).

A Resolução sinaliza avanços em diversas áreas, para diferentes grupos minoritários, como mulheres, crianças, jovens e negros, orientando que os Estados passem a analisar e difundir dados estatísticos sobre a população negra, tanto em nível nacional como local. Tal orientação tem como objetivo dar visibilidade para os negros e possibilitar a observação das disparidades sociais existentes. No que diz respeito a educação, o Decênio traz as seguintes recomendações:

- c) Promover un mayor conocimiento y el reconocimiento y respeto de la cultura, la historia y el patrimonio de los afrodescendientes a través de, entre otros medios, la investigación y la educación, y abogar para que la historia y las contribuciones de los afrodescendientes se incluyan de forma completa y precisa em los planes de estudio; [...]*
- e) Sensibilizar a la población mediante actividades de información y educación con miras a restablecer la dignidad de los afrodescendientes, y*

considerar la posibilidad de ofrecer apoyo a las organizaciones no gubernamentales en la realización de esas actividades;
f) *Apoyar las iniciativas de educación y capacitación de las organizaciones no gubernamentales y los afrodescendientes en el uso de los medios proporcionados por los instrumentos internacionales de derechos humanos que se refieren al racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia;* g) *Velar por que los libros de texto y otros materiales educativos reflejen con precisión los hechos históricos relativos a tragedias y atrocidades del pasado, en particular la esclavitud, la trata de esclavos, la trata transatlántica de esclavos y el colonialismo, a fin de evitar los estereotipos y la tergiversación o la falsificación de esos hechos históricos, que podrían propiciar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, e incluir el papel desempeñado en ellos por los países respectivos, y con ese propósito: [...]*
i) *Apoyar las iniciativas de investigación y educación;* (ONU, 2014).

A leitura atenta do documento possibilitou perceber que estão incluídas as regulamentações de Durban, e estabeleceu que os Estados precisam garantir a promoção da história e Cultura dos negros, além de ações que auxiliem a população negra. Traz orientações referentes aos cuidados para que os livros didáticos não reproduzam conteúdos históricos estereotipados, ao abordar o processo escravocrata e o colonialismo. Estas ações são importantes para a valorização étnica e autoestima de pessoas negras, uma vez que, com as histórias contadas pelo viés eurocêntrico, a representação dos povos negros, ocorre sempre por meio da subalternização e desdém.

No que tange às políticas de AAs para a população negra, o Decênio na alínea b registra que:

b) Medidas especiales. La adopción de medidas especiales, como las de acción afirmativa, cuando proceda, es esencial para aliviar y corregir las diferencias en el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales que afectan a los afrodescendientes, protegerlos de la discriminación y superar las disparidades persistentes o estructurales y las desigualdades de facto resultantes de circunstancias históricas. En tal sentido, los Estados deberían desarrollar o elaborar planes de acción nacionales para promover la diversidad, la igualdad, la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades y la participación de todos. Con ayuda de, entre otras cosas, medidas y estrategias afirmativas o positivas, esos planes deberían tener por finalidad crear las condiciones necesarias para que todos participaran efectivamente en el proceso de adopción de decisiones y ejercieran los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales en todas las esferas de la vida sobre la base de la no discriminación. (ONU, 2014, p. 9).

Por meio deste excerto, percebemos que as AAs não estão direcionadas apenas para a educação, mas sim como uma medida especial que visa corrigir as diferenças em nome dos direitos humanos. Ou seja, abrange todos os campos

sociais de poder da qual a população negra historicamente foi privada. Embora já houvesse documentos voltados para os negros e as suas demandas, foi por meio de Durban que eles se efetivaram, com novos documentos e compromissos elaborados. Por este motivo, Durban é considerado um marco no quesito da valorização histórica e cultural dos povos negros, bem como no combate a todas as formas de discriminações raciais.

No ano de 2018 o Grupo Banco Mundial publicou um relatório a respeito das condições dos negros na AL, que recebeu o título: “Afrodescendentes na América Latina: rumo a um marco de inclusão”. Este relatório traz um esboço social dos negros, entendendo que a pobreza e a exclusão não afetam todos os latino-americanos da mesma maneira e que “[...] os afrodescendentes apresentam taxas mais altas de pobreza que a população branca e mestiça” (GRUPO, 2018, p. 27). No documento, organizou um quadro geográfico e social, cujo propósito estava em “[...] entender melhor quem são os pobres e os vulneráveis, bem como saber por que tantos latino-americanos ficaram para trás durante uma década de crescimento excepcional” (GRUPO, 2018, p. 27).

Por meio das discussões realizadas, percebemos que as políticas educacionais antirracistas propostas pelos organismos multilaterais, e que as discussões referentes a essa temática, quando ocorrem, se dão objetivando o cumprimento das agendas, e não na emancipação crítica e questionadora dos povos pertencentes às minorias étnicas. Deste modo, o sentimento com relação às orientações e normativas dos organismos se torna ambígua, uma vez que por meio delas, as demandas das minorias étnicas são atendidas. Entretanto, por vezes os países apenas cumprem apenas as exigências, o que acarreta na ausência do processo reflexivo, que acaba por mascarar as necessidades existentes para avanços nos campos da diversidade étnico-racial, racismo e outras adversidades vivenciadas pelas minorias.

Entretanto, ainda que não incentivando as discussões necessárias, e possuindo caráter neoliberal com objetivos que visam fomentar o capitalismo, são inegáveis as contribuições e os avanços alcançados por meio das agendas dos organismos multilaterais, uma vez que tais políticas, voltadas para a inclusão de minorias étnicas, na prática transformaram a vida de milhões de estudantes pretos, pardos e indígenas ao redor do mundo, nas últimas décadas. Ressaltamos, então, que a crítica não se refere às AAs, mas sim aos modos e meios utilizados para

implementá-las, visto que o sistema capitalista funciona devido as exclusões as quais ele mesmo proporciona, tornando incoerentes os esforços dos organismos multilaterais para promoverem políticas educacionais dedicadas a inclusão.

Embora os organismos multilaterais tenham força política de definir quais pautas serão prioridade nas agendas globais, sabemos que os movimentos negros sempre se fizeram presentes reivindicando melhorias educacionais e socioculturais para pessoas negras. Consideramos importante e necessário esclarecer que, ao tecer críticas ao modo como tais políticas se constituem, não se faça de forma a menosprezar a sua eficiência e necessidade no cotidiano estudantil de pretos, pardos e indígenas, e de forma a denotar, enquanto protagonistas de tais lutas, os organismos, invisibilizando as lutas de décadas dos movimentos negros.

Deste modo, no capítulo a seguir discutiremos a respeito das discussões contemporâneas voltadas para as minorias étnicas, perpassando as políticas educacionais antirracistas e políticas de AAs para a população negra do Brasil, Colômbia e Uruguai.

5 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS VOLTADAS PARA AS MINORIAS: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL, COLÔMBIA E URUGUAI

[...] 50 anos agora se completam
 Da lei anti-racismo na constituição
 Infalível na teoria
 Inútil no dia a dia
 Então que fodam-se eles com sua demagogia
 No meu país o preconceito é eficaz
 Te cumprimentam na frente
 E te dão um tiro por trás
 "O Brasil é um país de clima tropical
 Onde as raças se misturam naturalmente
 E não há preconceito racial. Ha,Ha....."
 Nossos motivos pra lutar ainda são os mesmos
 O preconceito e o desprezo ainda são iguais
 Nós somos negros também temos nossos ideais
 Racistas otários nos deixem em paz"

Racionais Mc's in Racistas otários (1990)

Neste trecho da música Racistas otários dos Racionais Mc's, eles tecem críticas à lei anti racismo, destacando que na teoria ela é infalível, mas no cotidiano é inútil. Satirizam a tese do branqueamento, ao afirmar que no Brasil não há preconceitos raciais. Este excerto é um dos exemplos, mas há muito tempo militantes do movimento negro retratam denúncias que nos dias de hoje fazem parte do nosso cotidiano. Em meio a avanços e retrocessos, uma coisa é certa: é preciso resistir e não deixar de cobrar por avanços. Nenhum direito a menos!

Devido ao regime militar com feitiço fascista e antidemocrático, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo autoritarismo na AL e trouxeram à tona o anseio por totalitarismo e hegemonia, resquícios do processo escravocrata que os países latinos não conseguiram eliminar. É inegável a semelhança de ações entre o regime militar e os escravocratas: ambos feriam a liberdade de expressão dos sujeitos, impunham leis para que lhes fosse garantida a totalidade de poder e privilégios, tratavam qualquer pessoa contrária a tais situações como indivíduos sem direito a

garantia de vida, ou seja, faziam uso de torturas, execuções sumárias, desaparecimentos e a censura de meios de comunicação (WEDDERBURN, 2007).

Foi nesse contexto que foram registradas as primeiras mobilizações de grupos que historicamente vilipendiados (mulheres, negros, indígenas, quilombolas, homossexuais, entre outros). Essas mobilizações não ocorreram em um movimento unificado, entretanto, foram de suma importância para que a democratização das sociedades latino americanas ocorresse. Uma série de fatores históricos auxiliaram para que, de fato, houvesse uma organização de negros e indígenas em prol da garantia de direitos. Entre eles: enquanto os latinos lutavam contra as ditaduras militares, os negros norte-americanos lutavam por direitos civis, na África do Sul ocorriam lutas em prol da libertação nacional e pela descolonização dos países do Caribe e do Pacífico Sul. Tais eventos se fizeram importantes para pensar na realidade social e racial de latinos americanos (PICOTTI, 1998).

Em meio a esse contexto, as populações negras e indígenas passaram a reivindicar por direitos. As políticas públicas de AAs na AL, passaram a ser um meio de reparação para garantir a essas populações, que por séculos viveram às margens sociais, tendo direitos negados e sendo vilipendiados quanto à inserção nos diversos setores sociais. Faz-se necessário ressaltar que a Argentina foi o primeiro país da AL a aderir às cotas, por meio da Lei de *Cupos* de 1991, garantindo no mínimo 30% das vagas em partidos políticos para candidatas do sexo feminino (ARGENTINA, 1991). Após esse marco, outros países também adotaram as cotas por gênero: Paraguai 20%; Peru 25%; República Dominicana 25%; com 30% Brasil; Bolívia; Colômbia; Equador; Panamá; Venezuela; México e Costa Rica com 40% da reserva de vagas. Tais ações auxiliaram no aumento da representatividade feminina na política e de acordo com Peschard (2002, p. 174):

[...] a aceitação que hoje existe na América Latina, no que diz respeito às cotas de gênero, é evidenciada pelas pesquisas de opinião que demonstram que 2/3 da população considera que as cotas são, em geral, benéficas para o continente. Da mesma forma, ficou demonstrado que a maioria da população nesta região (57%) apoia a ideia de aumentar o número de mulheres em cargos públicos, entendendo que isto conduziria à formação de melhores governos (PESCHARD, 2002, p. 174).

Enquanto as cotas por gênero foram socialmente bem aceitas, as AAs para negros vêm na contramão gerando discussões e debates acirrados entre pessoas

favoráveis e contrárias a sua adesão. Cabe-nos indagar as razões que permeiam os debates daqueles que se posicionam contra.

Fica evidente que não se trata de uma parcela populacional contrária às políticas de AAs, visto que apoiaram massivamente as AAs com recorte para o gênero feminino. Deste modo percebe-se um posicionamento contrário devido ao público para o qual estava sendo direcionado, negros e indígenas. Apesar da negação, a AL encontra-se alicerçada sobre bases racistas, o que torna a sociedade historicamente racializada e, após 201 anos do processo de independência do Brasil, o continente se encontra vinculado aos tentáculos estruturados no ventre da escravização racial dos povos de origem africana (SANTOS, 2001).

Embora tenham sido submetidos a quatro séculos de opressão e escravização no continente, erguem-se vozes repressoras a quaisquer medidas reparatórias para essa população. Os negros na AL continuam a possuir o pior índice de desenvolvimento humano do planeta. Tais índices servem para reforçar a importância de medidas reparatórias, de se pesquisar, debater e compreender o longo processo de marginalização vivenciado por negros na AL (WEDDERBURN, 2007).

É notório que as AAs na AL, como fator determinante para esse novo olhar, passaram a ter maior visibilidade a partir de 1990. Assim, enfatizam-se as discussões protagonizadas por organismos internacionais, que defendiam a necessidade de repensar a conjuntura social, para que as camadas sociais mais pobres pudessem ser incluídas em esferas às quais não tinham acesso. Neste sentido, houve/há interferências do BIRD, da UNESCO, do FMI, e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), entre outras, que influenciaram diretamente governantes latinos a instituírem políticas que promovessem a inclusão nos mais diversos setores sociais, principalmente no ensino superior (PIOVESAN, 2007).

Dentre os países da AL, o Brasil é o país que contém a maior população negra fora do continente africano com as discussões referentes a questões raciais que já faziam parte do contexto social brasileiro desde 1990, sendo referência para outros países latinos, a exemplo da Colômbia, Chile, Uruguai, no que diz respeito a discussões sobre a diversidade étnico-racial (MUNANGA, 2015). No entanto, especificamente sobre as AAs no contexto mundial, é importante ressaltar o exemplo da Índia, como país precursor no que tange às políticas de AAs para

minorias. Tornou-se independente no ano de 1947 e no ano de 1950 foi institucionalizado um sistema de cotas para as castas¹⁵ consideradas intocáveis. Esse sistema vem garantindo a esse grupo de pessoas o acesso a lugares até então vistos como inalcançáveis, tais como: são garantidos 15% das vagas para populações alvo das cotas na legislatura federal, nas legislaturas estaduais, nos conselhos de aldeia, no serviço público e nas universidades (WEDDERBURN, 2005).

De acordo com Bowen e Bok (2004), a expressão ação afirmativa começou a ser reivindicada nos Estados Unidos, por volta dos anos 1960, quando os negros que lá viviam buscavam incessantemente por direitos iguais. O movimento negro Norte Americano se tornou a principal força para acabar com leis segregacionistas. O referido movimento era apoiado não somente por negros, mas também por grupos liberais e brancos que buscavam a equidade social e racial. Nesse contexto foi criada a concepção de AAs, exigindo que o Estado não só garantisse leis, mas especialmente que viesse a se responsabilizar pela melhoria de condições da população negra.

5.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO BRASIL

No contexto educacional brasileiro, entre os anos de 1961 e 1996, tivemos vigentes três Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB): LDB nº 4024/1961, LDB nº 5692/1971 e LDB nº 9394/1996 - em vigência. Na LDB de 1961, as questões referentes à educação antirracista eram tratadas na alínea “g”: “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961). Dias (2004), argumenta que a discussão racial era vista de maneira secundária entre os educadores da época, que elaboraram a LDB. Condenar quaisquer preconceitos de raça ou de classe fazia parte do liberalismo inspirador da LDB de 1961 (DIAS, 2004), o que contradiz mais na teoria que na prática com uma

¹⁵ O termo casta, o que dá nome a todo o sistema, diz-se varna em sânscrito, dialeto ariano, e se traduz literalmente por “cor da pele”. Assim, nos defrontamos com um sistema de opressão sócio-racial-religioso de natureza pigmentocrática, baseado em uma extraordinária atomização da sociedade em segmentos hierárquicos hermeticamente fechados e desiguais. Este complexo sistema é protegido por um vasto arcabouço teórico-religioso e sócio-racial, articulado a partir da religião hinduísta (WEDDERBURN, 2005, p. 309).

das características que constituíram o capitalismo, que é a racialização (QUIJANO, 2005).

No caso da LDB de 1971, Lei nº 5.692/71, manteve-se o texto considerando que entre os fins da educação está o combate ao preconceito de raça (DIAS, 2004) e na LDB de 1996, criada após a reabertura política, temos no artigo 26, inciso 4º: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia" (BRASIL, 1996, p.10-11).

Por meio de Quijano (2005), percebemos que "raça" era colocada no mesmo patamar de "classe", em um momento em que era hegemônica a interpretação de que as relações raciais seriam harmônicas. Quando levadas em consideração questões relacionadas a negros, a solução era tratar tais questões como pertencentes a classe e não à raça. Esse fato em conjunto com o ideal da miscigenação compunham o cerne da tese do branqueamento (WEDDERBURN, 2007).

A Lei nº 9.394, de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira, porém, em se tratando de políticas educacionais, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Embora saibamos da relevância dos PCNs, e que estes são considerados documentos históricos da legislação educacional brasileira, os mesmos cumpriram função importante até serem substituídos pelas atuais diretrizes, como conjunto de orientação para a educação brasileira, constituindo-se como principal instrumento de políticas curriculares após a aprovação da LDB (gestões Fernando Henrique Cardoso, 1995-1998; 1999-2002).

Os PCNs para o Ensino Fundamental foram criados tendo em vista o Plano Decenal de Educação de 1993, afirmando que é obrigação do Estado:

[...] elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL/MEC, 1997, p. 14).

O texto introdutório dos PCNs de 1997 apresentava como objetivos gerais do ensino que os estudantes fossem capazes de:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro,

bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL/MEC, 1997, p. 69).

A valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o posicionamento contra qualquer discriminação “[...] baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...]” (BRASIL, 1997, p. 69). No entanto, apesar de estar de acordo com ideais democráticos da Constituição de 1988, desconsiderava particularidades do racismo brasileiro. Mesmo para um texto introdutório, as considerações acabam sendo vagas.

Temos também a conquista da Educação Escolar Quilombola. A produção das diretrizes que deram origem a Educação Escolar Quilombola teve início em 2001, na Conferência Nacional de Educação que debateu a diversidade nas políticas educacionais (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013). De acordo com as autoras, mesmo com a existência de dados revelando as condições socioeconômicas alarmantes de muitos quilombos, que apontavam para a baixa escolarização dos quilombolas, a precariedade das moradias, a falta de acesso à água potável, entre outros, somente em 2012 (mais de duas décadas após a Constituição de 1988) foram instituídas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, com o item Educação Escolar Quilombola.

Santos (2017) faz a comparação da Educação Escolar Quilombola com a etnoeducação, que é direcionada às comunidades negras tradicionais colombianas. Destaca que a legislação brasileira tomou o caminho oposto, já que a etnoeducação colombiana, está baseada no que Rodrigues (2012) entende como aproximação da estratégia de afirmação de língua e cultura próprias, no estilo das comunidades indígenas, que foi estabelecida na Colômbia anos antes das cátedras de estudo afro-colombiano na educação regular.

Com relação a Educação Escolar Quilombola, Santos (2017) enfatiza que as Diretrizes asseguram a participação dos quilombolas na elaboração da construção da Educação Escolar Quilombola, assim como a formação continuada dos professores, preferencialmente professores oriundos das próprias comunidades quilombolas, o que garante o empoderamento e a preservação da identidade cultural dos membros das comunidades. A educação escolar quilombola passa a ser

responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, o que, em outras palavras, quer dizer que a Educação Escolar Quilombola deve ser consolidada em todo o país, seguindo orientações curriculares gerais da Educação Básica, ao mesmo tempo em que garante “[...] a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 49).

Em se tratando do contexto brasileiro, consideramos necessário rememorar o contexto político vivido na época. Momentos antes da III Conferência Mundial Contra o Racismo das Nações Unidas (CMR, 2001), o então Presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, entrou em um impasse com o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, que se opôs aos projetos de cotas raciais, enquanto o presidente demonstrou apoiar tais projetos publicamente. O movimento negro, atento à demonstração de apoio do presidente, reivindicou que a mídia desse maior publicidade a temática. A mídia por sua vez tratou o assunto superficialmente, motivando o movimento negro a procurar a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal, com a proposta da realização de seminários que discutiriam sobre o silenciamento da mídia a respeito do racismo (PERIA, 2004). O primeiro seminário foi realizado em Brasília no ano 2000, cujo tema foi “Racismo na mídia: verdades e mentiras”. Em seguida ocorreu outro seminário no Rio de Janeiro, no ano de 2001. Desta forma pode-se afirmar que:

[...] a mobilização dos envolvidos no processo preparatório da conferência – entidades e organizações do movimento negro, Organização das Mulheres Negras Brasileiras, outros movimentos sociais, setores do governo, da academia e da mídia – e as alianças criadas durante o processo, tiveram um papel importante em forçar o interesse da mídia sobre o assunto (PERIA, 2004, p. 63).

Após os seminários, a preparação para a participação da CMR ganhou visibilidade, sendo assunto em matérias nacionais e regionais. Essa visibilidade somou-se à declaração de apoio do presidente, provocando visibilidade nacional. Algumas Organizações não governamentais (ONGs) ligadas ao movimento negro, fizeram estudos e por meio destes constataram que nos dias que antecederam a CMR foram vinculadas 170 matérias nos cinco maiores veículos de comunicação brasileiro. Dentre as manchetes foi destacado o tema das políticas de AAs com recorte étnico para negros (PERIA, 2004).

Consideramos fundamental o exercício de compreensão sobre o contexto

político brasileiro para que possamos perceber que, embora tenham ocorrido avanços, por meio da III CMR, o movimento negro brasileiro, já vinha pressionando o governo para que medidas educacionais inclusivas e reparatórias fossem tomadas há algum tempo. Deste modo, a Conferência se tornou mais relevante mediante a possibilidade de encontro entre movimentos negros de diferentes países, com demandas semelhantes.

Foi nesse cenário que os debates e discussões referentes às AAs tomaram proporções globais, e pressionaram o governo brasileiro a apresentar propostas que pudessem ser implementadas no Brasil. Embora os impactos na legislação brasileira pós Durban tenham sido de suma importância, a III CMR assumiu posição de destaque para outros países da AL. Ao exaltar no texto, a valorização dos grupos étnico-raciais vilipendiados, pressionou os Estados a assumirem a responsabilidade de estudar meios de viabilizar garantias de direitos para essas parcelas populacionais.

Seguindo com as conquistas educacionais para a população negra, o autor, Santos (2017), discorre a respeito da Lei nº 12.711/2012, também chamada de Lei de cotas, no ensino superior, sancionada em 2012. Antes, no início dos anos 2000, muitas instituições de ensino superior já discutiam e adotavam políticas de acesso e permanência da população negra, pobre e/ou de escola pública e indígena; não apenas as federais, mas também as estaduais. A lei estabelece que as instituições devem reservar 50% das vagas de cada curso para os estudantes oriundos do ensino médio público. Dentro desse percentual, 50% das vagas são destinadas a estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos. Com relação aos negros e indígenas, cada instituição deve reservar o percentual de vagas equivalente à participação de pretos, pardos e indígenas dentro do estado da federação em que se encontram, de acordo com os dados do censo. As cotas baseadas em critérios raciais estão inseridas nas cotas para estudantes de ensino médio público.

Neste sentido, Marçal (2016) argumenta que a lei de cotas é uma conquista importante, aprovada meses após o julgamento do supremo tribunal federal (STF) que legitimou as cotas baseadas em critérios raciais. Ela também representa uma resistência conservadora, alimentada pelo mito da democracia racial, pois vincula o direito a ser beneficiário das cotas raciais a critérios socioeconômicos. Não basta ser preto, pardo ou indígena: para ser beneficiário, é preciso ter cursado todo o ensino

médio em instituições públicas. De acordo com Marçal (2016), o governo brasileiro minimizou a importância do fator racial na estruturação da desigualdade no Brasil. Seu argumento é corroborado por estudos e dados (OSORIO, 2021; IBGE, 2022; WEDDERBURN, 2007) apontam que, mesmo partindo dos mesmos níveis socioeconômicos, negros estão em condições de desigualdade em comparação com os brancos na mobilidade social brasileira.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), o PNE de 2014 apresenta dez diretrizes que definem objetivos e metas para a educação brasileira em todos os níveis (infantil, básico e superior), no período de 10 anos (2014-2024). O Plano destaca a educação escolar quilombola, e o ensino de História e cultura afrobrasileira nos currículos escolares (a partir da Diretriz VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país), as AAs para acesso e permanência dos estudantes em educação profissional técnica e superior (reafirmando a lei nº 12.711 de 2012), além do fomento a participação da população quilombola e indígena em programas de mestrado e doutorado (VAZ, 2017).

Santos (2017) finaliza a apresentação das legislações brasileiras com a Base Nacional Comum, afirmando que a mesma tem sua origem no Plano Nacional de Educação de 2014. A proposta preliminar da Base foi elaborada por uma comissão de 116 especialistas. Entre esses especialistas estavam representantes de universidades e institutos de educação, professores das redes públicas estaduais indicados pelas secretarias estaduais de educação e gestores das redes públicas estaduais também indicados pelas secretarias. As versões preliminares do texto foram disponibilizadas na internet para consulta pública, possibilitando a leitura e sugestão de qualquer interessado. A Base teria em comum 60% dos componentes, sendo os 40% restantes destinados a particularidades de cada região/estado.

O documento, em sua proposta preliminar, recebeu críticas de alguns setores da sociedade, particularmente professores da rede básica de ensino, apontando a falta de maior discussão entre eles acerca da proposta, bem como de alguns que consideravam exagerada a ênfase dada às histórias de africanos e indígenas. A ênfase na História de africanos e indígenas, de acordo com o documento, é apoiada na própria LDB e suas alterações (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008). Após as versões preliminares, seminários estaduais foram realizados para discutir os documentos. Entretanto, o movimento negro brasileiro, recebeu críticas a respeito da lei nº 11.645/2008, uma vez que ela engloba as questões étnico-raciais dos negros e

índigenas, o que diminuiu a visibilidade de lutas, cultura e história de ambos os povos, e que, de forma errônea, trabalham essas questões de forma conjunta, desconsiderando as especificidades de cada povo.

O Brasil foi o último país a abolir o processo escravocrata, que ocorreu no ano de 1888. Sendo assim, fazem 135 anos que a população negra deixou de ser escravizada. É importante ressaltar que, durante o processo que antecedeu a abolição da escravatura, o Estado buscou meios para cercear o direito dos até então escravizados, por meio de leis que impedia a posse de terras, o acesso aos estudos (MUNANGA, 2015). Tais medidas fizeram com que a população recém-liberta fosse colocada à margem da sociedade, destinando as gerações futuras à desigualdade no âmbito social como um todo.

Quando considerada a abolição da escravatura, surge a indagação sobre: quais medidas foram tomadas para que a população negra pudesse ser integrada na sociedade? Porém isso não aconteceu, devido ao desejo da sociedade elitista da época de embranquecer o país. Sendo assim, foram trazidos europeus pobres, porém brancos, para trabalhar nas funções que anteriormente eram exercidas pelos negros escravizados. Com a vinda de milhares de europeus, tinha-se a pretensão de levar a cabo a população negra por meio da miscigenação entre brancos e negros e com isso proporcionar o desaparecimento gradual da população negra (MUNANGA, 2008, p. 48).

Analisando a história, pode-se perceber que houve uma sucessão de equívocos praticados por parte do Estado para com a população negra. Após serem libertos, os escravizados foram submetidos a situações precárias, visto que não houveram políticas públicas que preparassem a sociedade a incluir a população negra no mercado de trabalho, escolas e sociedade como um todo.

As primeiras discussões em âmbito nacional referentes a quais medidas deveriam ser tomadas para que a população negra pudesse ter acesso a direitos básicos, iniciou-se não pelos governantes, mas pelos integrantes de movimentos negros e, após décadas de lutas, lhes foi possível a garantia desses direitos. Sendo assim, pensando em uma maneira de reverter séculos de injustiça social para com a população negra do país, estudiosos e interessados buscaram se apropriar de conceitos, definições, legislações e implementações das AAs que já estavam sendo implantadas em outros países. Devido a lei nº 12.711 o Brasil se tornou a maior referência da AL no que diz respeito às AAs para a população negra (CEPAL, 2021).

Ao analisar as legislações humanitárias internacionais e brasileiras, Duarte (2016) fez um exercício de compreensão sobre os conceitos e determinações para a promoção da igualdade, tendo como enfoque as AAs e os direitos humanos para negros no ensino superior. Seu objetivo era “[...] conceber e desenvolver um estudo de caso de tipo analítico sobre as AAs, na perspectiva dos Direitos Humanos e no enfrentamento dos seus limites, enriquecido por aportes interdisciplinares das ciências da educação e de outras ciências sociais” (DUARTE, 2016, p. 18). Ao analisar dados históricos obtidos por meio de documentos oficiais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o autor percebeu a (im)possibilidade e a realidade da universalização do acesso à educação superior.

Duarte (2016) aborda as discrepâncias existentes entre os contextos de índices populacionais negros da região sul do Brasil e da região Sudeste e conclui que se somados os estados que compõem essas regiões, no Sudeste o número de pessoas negras é superior ao de brancas, entretanto, não há discrepância significativa entre os índices populacionais. No que refere-se ao contexto da região Sul, a diferença de índices populacionais entre pessoas negras e brancas é enorme, sendo que os índices são elevados para o número de pessoas brancas. Podemos concluir, que ainda que a população negra seja maioria em território nacional, os índices continuam a mostrar que pessoas negras não estão ocupando espaços de poder proporcionalmente, ou seja, permanecem sendo minorias nestes espaços. Sendo necessária a inserção de políticas públicas e ampliação das existentes. Ao citar Galtung (1990), Almeida (2019) denomina tal fenômeno como racismo estrutural:

A estrutura social é racista pois, conforme apontado, em todos os espaços tem-se negros em condição subalternada, ora por violência estrutural (ausência de direitos), ora por violência cultural (suposta incapacidade ou incivilidade, cf. GALTUNG, 1990) e ora por força institucional (controle policial. Cf. ALMEIDA, 2019). As justificativas (ou, de modo mais apropriado, as *desculpas*) para manutenção do elemento raça como fator de inferiorização dos negros apenas são modificadas, mas, até o momento, nunca eliminadas (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Conforme Almeida (2019), o racismo estrutural é a face mais perversa da prática racista, visto que por se encontrar alicerçado nas bases do país, não é possível identificá-lo sempre que se é praticado. Por isso, faz-se importante falar, debater e levar esse termo para a área científica, propagando a conceituação do

termo, para que deste modo, possamos lutar contra essa forma sistêmica de exclusão de pessoas negras.

Para Duarte (2016), os índices populacionais de pretos e pardos no Sul, se dão devido às migrações de outras etnias, sendo majoritariamente branca, essas migrações que marcaram os séculos XIX e XX no Brasil. Entretanto, de acordo com Romero (1980) a região, hoje, possui grande disparidade racial, devido a acordos realizados objetivando o genocídio da população negra dos estados sulistas, o que acarretou em um apagamento histórico e social, desvinculando os estados sulistas como escravagistas de corpos pretos.

Duarte (2016), traz dados importantes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2013), sobre as taxas de analfabetismo da população negra, contabilizados até o ano de 2010. Segundo os dados apresentados com pessoas de 15 a 70 anos ou mais, o índice de brancos analfabetos era de 5,9%, já entre pretos ou pardos, o índice era de 13,9%. Outro fator relevante nos dados apresentados pelo autor, é que há maior disparidade entre brancos e pretos mais velhos, ou seja, esses índices demonstram que a faixa etária de 70 ou mais, foram aqueles que mais enfrentaram dificuldades para se alfabetizarem. Na discussão apresentada pelo autor, independente da faixa etária, a população preta ou parda, está sempre em maior déficit educacional quando comparado com a população branca.

De acordo com os dados do IBGE (2022), entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%. Apesar de ter ocorrido uma diminuição significativa de 2013 para 2022, os índices continuam reforçando as desigualdades sociais e educacionais enfrentadas por brancos e negros no Brasil (IBGE, 2022).

Conforme o autor, no IBGE (2016) o número de brasileiros matriculados no Ensino Superior era de 1.692.000 (um milhão, seiscentos e noventa e dois mil), isso em se tratando de Instituições públicas. Quando analisado o contexto de instituições privadas, o número é de 5.597.000 (cinco milhões, quinhentos e noventa e sete mil). Deste modo, conforme esses dados, em 2016 o Brasil possuía 7.289.000 (sete milhões, duzentos e oitenta e nove mil) estudantes matriculados no Ensino Superior. Desse quantitativo na faixa etária entre 18 e 24 anos, 26,4% são brancos e 12% são pretos ou pardos. Quando observado na região Sul, o número é de 26,7% de

brancos e 11,1% de pretos ou pardos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2021) o número de brasileiros matriculados no Ensino Superior é de 8.987.120 (oito milhões, estudantes), sendo que desses 2.078.661 milhões encontram-se matriculados na rede pública de ensino e 6.907.893 milhões estão matriculados na rede privada de ensino superior, ressaltando que desse quantitativo da rede privada de ensino, a maioria está matriculada na educação superior à distância 3.544.149 milhões (INEP, 2021).

Para Duarte (2016), é inegável que houveram avanços nos últimos 10 anos devido às políticas públicas implementadas que favoreceram não só o aumento de vagas, mas efetivamente no número de alunos matriculados. A criação dos Institutos Federais e a ampliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), foram medidas que auxiliaram nesses avanços. Entretanto, se considerado o total da população brasileira, temos apenas 3,58% da população que acessa o Ensino Superior. Ressalta-se que nesse quantitativo encontram-se agrupados estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*, o que reafirma os baixos índices, em se tratando do acesso à graduação (IBGE, 2018).

O Brasil segue demandas da agenda internacional, como por exemplo o FMI, que organiza pesquisas, faz análises e prognósticos de crescimento e após essa coleta publiciza os dados. Neste sentido, o Brasil é afetado diretamente por esses indicadores, principalmente em se tratando da Educação Superior (DUARTE, 2016). Outra prova contundente de que o Brasil é alvo de vários organismos estrangeiros é a seguinte informação retirada do site da UNESCO (2016):

As desigualdades sociais no Brasil afetam diretamente as diversas condições de acesso à educação no país. Quase todos os indicadores educacionais brasileiros evidenciam este fato. São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos étnico-raciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada, bem como crianças ou pessoas com deficiência (UNESCO, 2016, n.p.).

Podemos citar os indicadores do CEPAL (2022) que mostram dados alarmantes acerca das desigualdades de gênero, o que piora ao destacar a categoria raça. Conforme Duarte (2016), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) passou a utilizar as AAs em 2008. O autor faz, então, uma contextualização

histórica, mostrando as principais mudanças de 2008 até 2012, ano da promulgação da Lei nº 12.711/2012. Em 2008 a UFSM separava as cotas entre afrobrasileiros, indígenas, deficientes e escola pública. Após a promulgação da lei, agrupou pretos, pardos e indígenas. No ano de 2008 o número de cotistas pretos era de 61 e em 2012 passou para 313.

As conclusões de Duarte (2016) sinalizam que, em uma análise inicial, considera-se que a UFSM não conseguiu alcançar os objetivos traçados entre o período da Resolução nº 011/2007 e a promulgação da Lei nº 12.711/2012. Entre 2008 e 2012, 1.169 estudantes cotistas ingressaram na UFSM, sendo que deste quantitativo, 279 estudantes evadiram, correspondendo a 23,86% de estudantes que não concluíram seus estudos na UFSM. Deste grupo, apenas 0,94% concluíram os seus estudos em outras instituições. Portanto, seu estudo concluiu que as AAs na UFSM estão implementadas e são utilizadas nos processos seletivos, entretanto, para que ocorra a inclusão, de fato, é imprescindível pensar em políticas de permanência e acompanhamento desses estudantes.

Embora não reflita a totalidade brasileira, ao “analisar as Políticas Públicas de Ação Afirmativas (PPAAs) e seus efeitos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)”, a tese de Gonçalves (2019) contribui para este estudo. A autora partiu do pressuposto de que as políticas públicas de AAs, principalmente aquelas destinadas a inclusão, a partir da lei nº 12.711/2012, ao possibilitarem o ingresso de grupos que antes eram excluídos do espaço acadêmico, como é o caso de negros e indígenas, não só alteram como enriquecem as dinâmicas formativas dentro do contexto universitário. Ao colocar no cenário acadêmico novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e demandas para diferentes formações podem dar início a uma tradição decolonial nas universidades.

Conforme Gonçalves (2019), o interesse em pesquisar sobre as PPAAs se deve ao fato de compreender e rechaçar o fato de que vivemos em um país racista, e portanto se faz necessário pensar em medidas que auxiliem a destruir esta ideologia nefasta. A autora considera que as PPAAs reconhecem o racismo estrutural e estruturante da sociedade, sendo essas possibilidades de esfacelar esta ideologia secular e iniciar a construção de uma democracia racial de fato. Cruz (2010), discorre a respeito sobre como foi estruturado o Ensino Superior no Brasil:

Somente no Século XX foram criadas as primeiras universidades brasileiras, ou seja, instituições caracterizadas pelo tripé composto por Ensino, Pesquisa e Extensão, mas seguindo a política de atender aos interesses da elite do país. Assim sendo, a universidade foi construída pautada naquilo que era importante para esse grupo: “a reprodução quase automática da percepção desse grupo acerca de um modelo de sociedade e de sujeito, que pouco correspondia à sociedade brasileira e ao interesse de grande parte da população”. (CRUZ, et. al., 2010, p. 71).

A importância de estudos decoloniais para a construção de uma comunidade universitária que contemple a diversidade. Diferentemente de Duarte (2016), Gonçalves (2019) amparou-se em teorias decoloniais como alicerce de sua pesquisa, visto que tal teoria oferece aporte conceitual e teórico para a compreensão de que o racismo faz parte de uma estrutura ideológica maior e mais complexa implantada com a colonização nas Américas, Ásia e África.

Conforme Fanon (1969, p. 35) explica que o racismo não é um todo, mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro e de uma estrutura dada “sendo assim, para Fanon” a realidade é que um país colonial é um país racista. Deste modo, Gonçalves (2019) conclui que por meio das PPAAs, sejam de inclusão dos povos negros e indígenas no Ensino Superior por meio da lei nº 12.711/2012 ou pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena como determinam as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, além de promoverem a inclusão, são possibilidades decoloniais, pois objetivam romper com o racismo estrutural e epistêmico.

Os resultados da pesquisa de Gonçalves (2019), demonstram que embora a UFSCar tenha implementado as PPAAs apenas em 2008, foi criada em 1968, enquanto a UNICAMP adotou as primeiras medidas em 2004 e foi fundada em 1966. Sendo assim, ambas as universidades demonstraram preocupação e colocaram em prática ações de assistência estudantil, tais como moradias estudantis e diferentes tipos de bolsas. Ressalta-se que, devido a exigências do regime militar, a UFSCar não possui moradias estudantis, visto que para o regime militar não seria interessante aglutinar estudantes em um mesmo espaço (SGUISSARD, 1993, p. 129).

Ao fazer uma contextualização histórica a respeito da UFSCar e como foi o seu turbulento processo de criação, Gonçalves (2019) afirma que, a UFSCar deixou no passado a história de autoritarismo e, atualmente, assume um compromisso com as diferentes realidades da sociedade brasileira na busca pela garantia da equidade.

Assim, considerou fundamental formalizar um espaço institucional para formular propostas que contemplem as diferenças e diversidades da comunidade universitária, garantindo que todos e todas se sintam respeitadas nas suas especificidades e atendidas nas suas necessidades.

Neste contexto, o Conselho Universitário aceitou a proposta de criação da Secretaria Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Equidade (SAADE), oficializada por meio da Resolução nº 809 de 29 de maio de 2015. A SAADE compreende um órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria da universidade, responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ação afirmativa, diversidade e equidade para a UFSCar e divide suas atividades em três coordenadorias: Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH); Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CORE); Coordenadoria de Diversidade e Gênero (CoDG).

Deste modo, Gonçalves (2019) conclui afirmando que o processo de implementação das PPAAs na UFSCar ocorreu de forma democrática e fortemente marcado pela participação da comunidade acadêmica, promovendo seminários, palestras e discussões a respeito do assunto. Na UNICAMP, o processo foi baseado na meritocracia, na busca por melhores alunos, uma vez que a implementação das chamadas PAAIS só ocorreu após a realização de uma pesquisa, na qual os resultados demonstraram que estudantes oriundos de escolas públicas obtinham, ao final dos cursos de graduação, um melhor coeficiente de rendimento.

A UNICAMP vai na contramão de outras Instituições de Ensino Superior, visto que as políticas de cotas reconhecem o problema da diferença e da desigualdades histórico social e racial existente no Brasil como sendo estrutural, buscando políticas que auxiliem a reverter tais marcadores de exclusão por meio das reservas de vagas. No caso do PAAIS da UNICAMP, o foco do problema é a exclusão nas aptidões individuais, ficando a cargo do estudante a solução para a superação das desigualdades, ignorando, desta forma, as desigualdades estruturais vivenciadas por grupos historicamente vilipendiados como negros e indígenas.

Outro estudo de destaque é a tese de Souza (2020), ao analisar se ocorre e como se dá a (re)construção da identidade negra no contexto das AAs no campo das políticas educacionais, mais especificamente na educação superior – sob a perspectiva do reconhecimento e da inclusão.

Souza (2020), busca abordar a importância do ensino da cultura e história africana e afrobrasileira nas instituições de ensino, pois essas são maneiras de se

contar a história desses povos sob uma outra perspectiva, valorizando as origens. Destaca-se a participação do Movimento Negro Unificado (MNU), que pressionou para que a Lei nº 10.639/03 fosse promulgada e praticada, ressaltando que a organização do MNU foi fundamental para que o Brasil reconhecesse a sua falha histórica para com a população negra, e por meio disso viesse a pensar a respeito de medidas reparatórias, que levaram à promulgação da Lei nº 12.711/2012.

Assim como constatou Gonçalves (2019), Souza (2020) acredita que pensar em uma educação decolonial é primordial para contextualizar o processo de (re)contar a história do povo preto. Auxilia no processo de auto estima de jovens e crianças negras, dando-lhes o direito de conhecer a si mesmo e a história de seus antepassados por uma perspectiva que não a eurocêntrica.

Tanto Gonçalves (2019), como Souza (2020) trazem aspectos históricos, e ao longo de suas pesquisas buscam explicar e situar o leitor a respeito dos diversos modos operantes do racismo. Essa conceituação e contextualização se faz necessária, pois a sociedade acredita que há um único tipo de racismo, que geralmente é aquele ligado a discriminações e preconceitos. Porém, ao compreender as outras formas de atuação, como por exemplo o racismo estrutural e o racismo institucional¹⁶, percebe-se que vivemos em um sistema racista, cujo objetivo é o de oprimir e dificultar a ascensão social do povo negro.

Souza (2020) escreve a respeito do importante papel das bancas de validação, onde o objetivo é o de coibir fraudes, além de trazer lisura para o processo, auxiliando para que a Lei nº 12.711/2012 seja cumprida de forma efetiva, resguardando o direito de acesso ao Ensino Superior para aqueles que de fato possuem o direito perante a lei de estar ali. No entanto, Nunes (2018, p.11), faz a seguinte ressalva a esse respeito:

[...] o exercício de responder à temática não é tão simples, na medida em que a relação entre processo (comissão de heteroidentificação) e procedimentos (rito, forma de se efetivar a verificação) está longe de ser algo tão linear. Implica pelo menos em rediscutir conceitos tais como raça, racismo, mestiçagem e identidades; implica em conhecer os nuances estruturais que categorias raciais, como a categoria pardo/a sofre tendo como motivação o acesso a políticas públicas; implica em reconhecer a diversidade de experiências das instituições federais e por fim, atentar para

¹⁶ O racismo institucional aparece em instituições públicas e privadas que promovem a exclusão e a desigualdade de certos grupos raciais. Trata-se de um reflexo do racismo estrutural, com práticas e normas discriminatórias nesses espaços (ALMEIDA, 2019, p.24).

as conflitantes (mas não necessariamente antagônicas) relações entre aqueles/as que foram protagonistas das ações afirmativas, em especial o movimento negro [...].

Deste modo, é importante destacar não apenas a formação de bancas de heteroidentificação, como também a formação contínua dessa equipe, para se atualizarem, estudarem e debaterem questões pertinentes a esse processo tão importante e delicado. Estes aspectos são importantes para evitar que se torne apenas mais um compromisso burocrático. Ressalta-se a importância de que estas bancas sejam compostas respeitando a diversidade, para que com isso possamos ter um processo onde não é um único olhar a decidir, mas sim um conjunto de pessoas, representando a diversidade existente em nossa sociedade.

Souza (2020, p. 76), faz uma importante constatação:

“[...] o ingresso de alunos negros nas universidades não se limita apenas a democratização do acesso: ao tornar a universidade um espaço plural, a identidade negra é fortalecida e a representatividade permite que cada vez mais negras e negros compreendam estes espaços também como deles.” Isto porque é o fortalecimento da identidade negra que irá romper com os estigmas que ainda o acompanham, possibilitando o reconhecimento de sua história e a quebra desta hierarquia que foi construída a partir de padrões eurocêtricos (SOUZA, 2020, p. 76).

Conclui destacando, que os Movimentos Negros, além de atuarem como protagonistas na luta para a conquista das cotas raciais – tensionando a estrutura hegemonicamente racista e expondo a necessidade de uma política que promova a reparação e justiça social – possuem a condição de sujeitos políticos essenciais na mediação, organização e sistematização de saberes que possibilitam à população negra sua (re)construção e reconhecimento. E, por atuarem tanto no aspecto coletivo (pensando em políticas públicas para a população negra), quanto no aspecto individual (quando atuam na esfera educacional e contribuem na formação dos sujeitos), possibilitam sua compreensão e (re) construção a partir de sua ancestralidade e negritude. Neste aspecto, ao comporem as bancas de validação desde sua constituição e organização até o momento da verificação, contribuem para que as bancas possam exercer um papel educativo na medida em que promovem a reflexão de avaliadores e avaliados acerca da questão racial, atuando desta maneira para além do processo de validação.

Outra pesquisa recente sobre esta temática é a dissertação de Oliveira (2019) que analisa a implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, como uma

política afirmativa que prevê o ingresso de negros na educação superior brasileira, por meio do sistema de cotas raciais e da autodeclaração. Considera que a educação superior no Brasil se desenvolveu marcadamente excludente e desigual, principalmente no que se refere à ampliação do acesso da população negra à educação superior, que é menor que o de brancos dentro das instituições.

Ao dissertar, Oliveira (2013), identificou processos educativos originados na vida universitária, que contribuem ou prejudicam para construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de raiz africana. A pesquisa enfatiza a importância e a necessidade do cumprimento da lei nº 10.639/03 em Instituições de Ensino. Para além de conhecer a história dos povos africanos e afrobrasileiros é a possibilidade de dissociar o fato de ser negro como algo ruim, e oportuniza que pessoas negras deixem de ser forçadas e incentivadas ao branqueamento e apagamento cultural. Conforme Gomes (2006, p.21):

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste (GOMES, 2006, p. 21).

Assim como Gomes (2006), Fanon (2008) afirma que o desejo de embranquecer-se é um dos efeitos da colonização que fez do branco europeu supostamente bom, poderoso, vencedor e do negro, supostamente, mau, selvagem. Os negros foram postos em condições de inferioridade e desqualificados pelos brancos. Segundo o autor, nas sociedades colonizadas por brancos europeus houve uma imposição de seus padrões. Logo, a vontade em realizar mudanças no corpo negro se caracteriza como uma tentativa de ajustar-se ao padrão europeu, tido como ideal. Tentativas de embranquecer são apontadas pelo desejo, por exemplo, em concretizar casamentos inter-raciais, como nos dizeres de que “[...] a preta se sente inferior, por isso aspira a ser admitida no mundo branco” (FANON, 2008, p. 64).

O resultado da pesquisa aponta que as políticas afirmativas em prol da população negra são de extrema relevância, tanto no que tange ao ingresso na educação superior, quanto ao fortalecimento da identidade negra. Entretanto, para que não ocorra o desvirtuamento da lei, mecanismos de fiscalização devem ser adotados pelas universidades para reprimir as fraudes no sistema, assegurando-se o direito ao verdadeiro destinatário. Neste sentido, a instituição de comissão para

realizar o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração tem se mostrado positiva para atingir a finalidade almejada pela legislação. (OLIVEIRA, 2019).

Os resultados mostram, que processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial iniciam-se muito antes do ingresso na Universidade, em experiências ocorridas no ambiente familiar, na escola e na participação em entidades do Movimento Negro. Os processos educativos, na vida universitária, que prejudicam a construção e o fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial estão relacionados a currículos eurocentrados e relação com professores e demais estudantes, que mantêm posicionamentos e atitudes discriminatórias. Indicam, ainda, a necessidade de mudanças nos currículos, eurocentrados e permanente divulgação dos propósitos e estratégias de um programa de AAs junto aos professores.

5.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DA COLÔMBIA

No contexto colombiano os documentos oficiais utilizam o termo “afro-colombianos”. Escolhemos seguir as orientações do DANE que para as populações negras, *afro-colombiana, raizal y palenquera* utiliza a sigla (NARP), assim, utilizaremos afro-colombianos ou NARP quando nos referirmos aos documentos. Quando formos discorrer a respeito da população que faz parte do recorte da pesquisa, usaremos “negros” por entender que o objetivo da nossa pesquisa não é conhecer as políticas de AAs para um determinado grupo étnico colombiano, mas sim para todos os que são considerados negros.

Para analisar as políticas educacionais antirracistas com foco na população negra do Brasil e Colômbia, Santos (2017) utilizamos as publicações e textos de organismos multilaterais sobre políticas educacionais antirracistas locais e regionais, propostas de movimentos sociais locais, de eventos internacionais, de eventos nacionais, de intelectuais ativistas e bancos de dados disponíveis com indicadores educacionais das populações. Objetivamos empreender o exercício de comparação entre tais políticas educacionais, no espaço temporal entre os anos 1980 e 2016, além das propostas de lei apresentadas nas instâncias legislativas, acerca do tema

políticas antirracistas, produção acadêmica a respeito de políticas educacionais para a educação e negros nos dois países.

Santos (2017), discorre a respeito das políticas educacionais antirracistas na Colômbia, onde existe a Lei Geral de Educação, Lei nº 115 de 1994. A autora não explicita o combate ao racismo, fazendo referência somente à educação étnica (etnoeducação). Neste sentido, trazemos um excerto da Lei:

Artículo 55°.- Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. Artículo 56°.- Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. Artículo 57°.- Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomado como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley. Artículo 58°.- Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas (COLOMBIA, 1994, p. 7).

Já a Lei nº 70 de 1993, reconhece as comunidades rurais negras, garantindo-lhes direito à propriedade de terras em territórios tradicionais. A Constituição Colombiana afirma que o Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural colombiana. Pelo Decreto nº 2249 de 1995 foi criada a Comissão Pedagógica Nacional da qual trata o Artigo 42 da Lei nº 70 de 1993. Pelo referido Decreto, os membros dessa comissão fazem parte das próprias comunidades negras, e têm tempo de mandato na comissão de dois anos. Aqui destacamos dois objetivos da comissão pedagógica: auxiliar na elaboração, formulação e execução de políticas étnico-educacionais e curriculares de acordo com os interesses das comunidades negras; e acompanhar a formulação da Cátedra de Estudos Afro-colombianos.

De acordo com os estudos de Santos (2017), o Decreto nº 1122 de 1998, traz a normatização das Cátedras de Estudos Afro-Colombianos nos

estabelecimentos de Educação formal na Colômbia. O artigo 2 do decreto estabelece a natureza da cátedra:

Artículo 2. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo (COLOMBIA, 1998, p. 1).

Por meio do artigo 2, em tese, podemos observar que as cátedras funcionam como formas de valorização da cultura das comunidades negras colombianas. No artigo 3, é destacado que as cátedras funcionam como forma de acesso a conhecimento e difusão de saberes, práticas e valores ancestrais das comunidades negras, que favoreçam sua identidade e a interculturalidade; reconhecimento da contribuição das comunidades negras na história e cultura da Colômbia; fomento da contribuição das comunidades afro-colombianas na conservação e cuidado da biodiversidade e meio ambiente para o desenvolvimento científico e técnico. Nessa última parte fica evidente uma particularidade colombiana, destacada por Santos (2012): a luta pela terra das comunidades rurais caminha lado a lado com a luta pelo ensino de história e cultura dos afro-colombianos (e de acordo com o autor, também da reivindicação de políticas de AAs para acesso e permanência no ensino).

Santos (2017), buscou fazer a comparação entre a Cátedra colombiana e a LBD brasileira a partir das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Para o autor, há uma diferença significativa entre ambas: no caso brasileiro, a legislação estabelece que o conteúdo de que trata a lei será ministrado no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. No caso colombiano, as cátedras são parte dos processos curriculares das áreas de ciências sociais, história, geografia, constituição política e democrática, e podem também ocorrer a partir de projetos pedagógicos específicos.

Mais especificamente: as cátedras podem ocorrer na modalidade de disciplinas específicas sobre os temas. No caso brasileiro, o ensino de história e cultura afrobrasileira e indígena não é previsto como disciplina própria, e sim como parte de outras disciplinas curriculares. Em termos ideais (isto é, no que a legislação

determina), a existência de disciplinas próprias sobre o tema, similar ao modelo colombiano, poderia auxiliar a reforçar e valorizar a identidade étnico-racial diferenciada dos afro-colombianos na Colômbia. Como destacou Santos (2012), as cátedras andam lado a lado com a reivindicação por direitos à terra), o que acadêmicos e movimentos sociais negros têm defendido. No caso brasileiro, o conteúdo inserido nas disciplinas reforça e valoriza a identidade racial dos negros do Brasil.

Em se tratando do contexto colombiano, como observamos, algumas medidas já faziam parte do cotidiano. Entretanto, no ano de 2001 os negros colombianos, estavam a lutar contra políticas de etnocídio, promovidas pelo presidente da época, Andrés Pastrana¹⁷ (1998-2001), que em conjunto com o governo estadunidense, implementou o “Plano Colombia”. Tal Plano tratava de uma série de medidas voltadas para a segurança, cujo objetivo era a fumigação de lavouras, gerando uma série de assassinatos de lideranças indígenas e negras, além de fazer com que esses grupos fossem forçados a abandonar as lavouras (VAZ, 2017).

Considerando que a Colômbia buscou meios para implementar currículos descolonizados em Instituições de Ensino, Vaz (2017) aborda a respeito do papel das Redes de Etnoeducadores/as na AL tendo como foco as experiências do Brasil e da Colômbia. Na Colômbia, a “*Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse*”, composta por homens e mulheres e no Brasil, a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, composta por mulheres comprometidas com a luta antirracista. A pesquisa de Vaz (2017), objetivou compreender de que forma as redes de etnoeducadores no Brasil e na Colômbia se alinham em termos de suas respectivas propostas pedagógicas considerando o escopo para a sua consolidação de enfrentamento do movimento de destaque na luta antirracista no tocante as identidades afrocentradas.

Na Colômbia, a rede de etnoeducadores, conforme aponta a autora, possui ações para além das salas de aulas. Em sua maioria as redes são compostas por mulheres, que lecionam na Educação Básica em escolas públicas. Consideram que a “espiritualidade afro” precisa ser levada em conta durante o exercício docente nas escolas, nas aulas e na vida como um todo. Fazem uso contínuo de práticas

¹⁷ Foi o presidente de número 52 na Colômbia, membro do Partido Conservador Colombiano. Ficou conhecido pelas negociações com o principal grupo guerrilheiro das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC). As operações militares de contra-guerrilha causaram o deslocamento forçado de mais de um milhão de pessoas em quatro anos (COLOMBIA, 2002).

educativas que envolvam a interculturalidade, a ancestralidade, pedagogias decoloniais, entre outras. Deste modo, percebe-se que a rede colombiana possui como objetivo, não apenas (re)contar histórias de seus ancestrais, mas manter seus legados, ritos e costumes, auxiliando a romper a estrutura deixada pelo processo de colonização.

Em um movimento oposto do vivenciado na Colômbia, a rede de etnoeducadores brasileiros, vem tentando desenvolver o importante trabalho de contar a história dos negros brasileiros sob um outro viés, visto que o processo de embranquecimento vivenciado pelo Brasil foi e é propagado, apagando as culturas negra. Vaz (2017) descreve um importante fato vivenciado por mulheres negras que são maioria na Educação Básica do país, ficando assim responsáveis por levar discussões etnico-raciais, estudos decoloniais e práticas antirracistas às Instituições de Ensino. Ou seja, a população brasileira não tomou para si a responsabilidade de falar sobre o processo escravocrata sob uma outra ótica, ficando a cargo de pessoas negras falarem sobre as suas mazelas.

Considerando que os currículos não contemplam questões étnico-raciais, alguns professores e pesquisadores precisam atuar subvertendo o currículo padrão que não os/as representa por não considerar as pluriversidades pelas quais estes indivíduos disputam territorialidades e ideologias. Desta forma, entendemos a necessidade de partir das propostas inspiradas nos coletivos do movimento negro colombiano em que se tem a concepção de Educação Própria como caminho possível de alternativa pedagógica. Essa é uma possibilidade também presente no que pressupõe Miranda (2014, p.1056), quando destaca:

Nos levantamentos de manifestos, já sistematizados pelas organizações do movimento afrocolombianos, constatamos a existência de proposições sobre a proposta de Educação Própria que apresentam denúncias significativas que nos levaram a supor haver, em jogo, estratégias de manutenção de modelos hierárquicos, de currículo, bem como agendas propositivas sobre mobilidades epistêmicas inspiradas em uma abordagem intercultural. Uma perspectiva menos eurocentrada de formação humana e uma histórica preservação da situação que exotiza os “segmentos étnicos”, ao que tudo indica, estão em confronto. Nos termos de Edward Said (2003), dialogamos com a “perspectiva subalterna negra” e a crítica pós-colonial, localizando a problemática como parte do ranço de situações de subjugação ainda vigentes.

Os currículos podem ser utilizados como instrumentos opressores, entretanto, quando um currículo é construído e pensado de modo a contemplar discussões

étnico-raciais e práticas antirracistas, em seu eixo central, pode vir a auxiliar na construção de uma sociedade mais crítica, racializada e antirracista. A autora acredita que as/os partícipes das redes pesquisadas possuem uma perspectiva decolonial pelo exercício empreendido para formular novas estratégias de aprendizagem e de formação incluindo os coletivos, as associações, as instituições escolares, os cursos de formação universitária e os programas de pós-graduação nos quais estão vinculadas/os. Miranda (2014), destaca que por ser uma temática pouco estudada, os resultados são apenas iniciais, necessitando de um aprofundamento a respeito das redes de etnoeducação. Entretanto, considera que os resultados obtidos em sua dissertação, auxiliam a dar visibilidade para o grupo de etnoeducadores, além de demonstrar as semelhanças e disparidades no campo educacional e racial do Brasil e da Colômbia.

Para além do estudo de Santos (2017), as pesquisas apresentadas alertam que é importante considerarmos que, para atender a necessidade de implementar políticas de AAs, o censo, é uma ferramenta fundamental, pois traz visibilidade estatística, mostrando em quais regiões concentram-se maior índice populacional negro, grau de escolaridade, renda e acesso a saúde, entre outros (ROSETO-LABBÉ; DIAZ; MORALES, 2009). A ausência desses dados estatísticos, não é um caso específico da Colômbia, mas de muitos outros países latino americanos. Percebendo esta ausência, o BM, BIRD e outros organismos, organizaram eventos que viessem a dar visibilidade para essas demandas. Como exemplo podem ser citados o “Todos Contamos I” que foi realizado em 2000, em Cartagena - Colômbia, e o “Todos Contamos II” que ocorreu em 2002, na cidade de Lima - Peru.

As melhorias no que tange a coleta de dados populacional são demandas realizadas desde 1993, onde os movimentos negros colombianos lutavam para que melhorias no censo ocorressem. No censo de 2005, essas melhorias aconteceram de forma mais significativa, em que diversas nomenclaturas foram utilizadas, a exemplo de: negros, mulatos, afro-colombianos, afrodescendentes, raizales e palanqueros. O novo método utilizado pelo DANE para essa coleta de dados, resultou em um índice populacional negro de 10,5%. Entretanto, as lutas neste sentido continuaram, pois integrantes do movimento negro colombiano, afirmavam serem insuficientes as categorias elecandas, não contemplando a diversidade de autotclassificação existente na Colômbia.

Como medida para atenuar as críticas feitas pelos movimentos sociais, o governo definiu a data de 21 de maio, como o dia da *Afrocolombianidad*, data em que já ocorriam eventos comemorativos em função da abolição da escravatura (DA SILVA, 2012). Ao escrever sobre a política de AAs no contexto colombiano Santos (2017) esclarece que a população negra colombiana, via na III CMR (2001) uma oportunidade para alcançar novas conquistas, uma vez que embora lutassem por melhorias e outras inclusões que gerassem benefícios para a população negra, percebiam que essas conquistas e garantias de direitos haviam se estagnado.

Deste modo, no período pós Durban, a população negra colombiana logrou êxito em algumas de suas demandas, a exemplo do documento nº 3310 de 2004, emitido pelo Conselho Nacional de Política e Economia Social (CONPES). Tal documento determinava as diretrizes necessárias para a adoção de políticas de AAs, voltadas para negros colombianos, para que deste modo, essas pessoas pudessem ter acesso a benefícios advindos dom governo. Entretanto, uma demanda já antiga, era a implementação de um sistema que conseguisse identificar, quantificar e caracterizar as populações negras colombianas, pressionando o DANE para adotar medidas confiáveis para essas coletas de dados.

Percebemos, então, que a Conferência de Durban influenciou leis de diversos países latinos americanos, além de ser importante para que possamos entender as leis colombianas, referentes às políticas educacionais antirracistas. O “*Consejo Nacional de Política Económica y Social*” (CONPES) da Colômbia, ouviu as reivindicações dos movimentos negros, e produziu o Documento 3310, “*Política de Accion Afirmativa para la Población Negra o Afrocolombiana*”. Essa conquista, segundo Santos (2012) deve ser vista como resultado do diálogo entre os movimentos sociais e o Estado colombiano. Conforme o documento, as AAs para negros são apoiadas na Constituição Colombiana (artigo 13), que determina que “*El Estado provera las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados o marginados*” (COLOMBIA, 1991).

De acordo com Santos (2017), entre as ações propostas pelo documento, está a adoção de um sistema de registro da população negra em diversos campos. Deste modo, o DANE, incluiu o levantamento de dados da população negra no censo de 2005. Ficou definido então, que o Estado implementaria as AAs em um curto prazo no campo educacional, com créditos educacionais para estudantes

negros de baixo poder aquisitivo e bom desempenho acadêmico, além de promover o fortalecimento da etnoeducação nas comunidades rurais.

Cabe lembrar aqui, que mesmo sendo signatário de Durban e, conseqüentemente, se comprometendo a adotar medidas de ação afirmativa com foco na população negra, o Estado colombiano não reconhece oficialmente o racismo como um problema estrutural. Como exemplo pode ser citada a polêmica envolvendo o então presidente Álvaro Uribe e os militantes negros quando o mesmo negou a existência do racismo na Colômbia, durante o Conselho Comunal Afro-colombiano de 2007 (SANTOS, 2012). No contexto pós-Durban, enquanto o Brasil começava a adotar políticas de acesso e permanência no ensino superior, o Documento nº 3310/1954 não explicitava políticas de acesso para população negra colombiana, apenas a existência de financiamento por meio de créditos educacionais foi mencionada. Parte dessa lacuna seria modificada com as propostas do Plano Decenal (2006 a 2026).

Deste modo, Santos (2017) finaliza as discussões das políticas, tecendo considerações a respeito do Plano Nacional Decenal de Educação da Colômbia (*Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE*) que se trata de uma construção coletiva que envolveu diversas classes socioculturais, para responder às necessidades e anseios em torno da educação do país. A cada dez anos, o Plano reorganiza os objetivos gerais da educação colombiana, a serem atingidos no próximo decênio.

Uma diferença que pode ser citada entre o PNDE (2006-2026) e o PNE (2014-2024) brasileiro se refere ao estabelecimento de metas quantitativas para acesso e permanência de minorias étnico-raciais. Enquanto o PNE brasileiro estabelece como meta igualar a média de escolaridade de negros e não negros (BRASIL, 2014), o Plano colombiano, de maneira vaga, reúne afro-colombianos, indígenas e roms, que são grupos étnico-raciais, no mesmo grupo que outros “grupos vulneráveis” da população, sem especificar metas de inclusão e permanência para essas comunidades. Essa reunião dos grupos desviantes do padrão branco/saudável sob um mesmo guarda-chuva funciona como uma forma de banalização das diferenças (SANTOS, 2012), que auxilia na manutenção do *status quo*, ao afirmar que todos sofrem alguma forma de preconceito, desprezando particularidades construídas histórica e socialmente, a partir das relações de poder.

Outra omissão significativa do Plano colombiano é a maior ênfase no fortalecimento das cátedras de estudo e a criação de políticas de ação afirmativa para ingresso e permanência de afro-colombianos nas instituições de ensino superior, conforme a proposta de Labbé e Díaz (2009). O Plano também deixa de considerar o currículo homogêneo e hegemônico das universidades colombianas (SIERRA, 2010), fato que dificulta o acesso de minorias étnico-raciais, e perpetua as situações de racismo as quais as crianças colombianas são submetidas nas escolas, que levam ao branqueamento (SOLLER, 2013).

Fato importante que também merece destaque é que na Colômbia as AAs não são uma política nacional e deste modo existem algumas universidades que optaram por ouvir as reivindicações por parte do movimento negro, implementando as cotas com recorte étnico-racial para povos indígenas e negros. Devido a falta do amparo da lei, essa é uma luta constante por parte dos integrantes do movimento negro, o que por vezes acarreta em exaustivo embate político, mas, por meio de pressão tem-se conseguido manter tais ações (LOANGO; SILVA, 2017). Entretanto, o número de vagas, se comparado aos números do Brasil são irrisórios, visto que a reserva de vagas é de 2%, com exceção da *Universidad del Tolima* que garante 5% de suas vagas para estudantes cotistas. Embora tenham ocorrido inúmeras tentativas de aumentar a reserva de vagas para 10%, continua sem sucesso.

No Censo de 2018 os avanços continuaram, o que auxilia na construção de políticas voltadas para a população negra colombiana. Podemos ressaltar os seguintes dados do Censo de 2018: No formulário do DANE constavam as seguintes opções como forma de auto reconhecimento étnico: “*Raizal del archipiélago de SAN Andrés, Providencia y Santa Catalina? Palanquero (a) de san Basilio? Negro (a), mulato (a), afrodescendiente, afrocolombiano (a)? Ningún grupo étnico?*”

Para o DANE (2018), a estimativa de pessoas negras, *afocolombianas, raizal y palenquera* foi de 4.671.160 pessoas. Se comparado ao censo de 2005, há um crescimento populacional de 8,3%, representando um total de parcela populacional de 9,34%. Estas populações possuem maioria feminina, totalizando 50,4%, enquanto que os homens 49,6%. Se distribuídos por idade, cerca de 1,34 milhões de pessoas têm idade de 0 a 14 anos, representando 28,7%; 3,03 milhões de 15 a 64 anos (representando 64,9%) e acima de 65 anos 300 mil (representando 6,4%).

Elucidar esses dados por idades é importante para se pensar em políticas públicas em educação, saúde, serviços públicos, empregabilidade e no sistema

prisional entre outros. Assim consegue-se elaborar políticas de acordo com as necessidades de cada faixa etária populacional. Uma vez que os índices populacionais de jovens são elevados, é necessário pensar em políticas voltadas para a saúde na primeira infância e adolescência, educação (ingresso, retenção, permanência e graduação, bem como o enfoque educacional voltado para os grupos étnicos).

Quando comparados, os dados de 2005 com os de 2018, percebemos o seguinte: No ano de 2005 o número de população negra, *afrocolombiana, Raizal y Palenquera* que residia nas regiões centrais da Colômbia era de 72,6% enquanto que os que residiam nas áreas rurais era um total de 27,4%. Já no ano de 2018 66,7% residiam nas áreas urbanas, e 33,3% nas áreas rurais. Os dados nos revelam que houve aumento significativo no que diz respeito ao número de pessoas pertencentes a grupos étnicos residindo nas áreas rurais.

Os índices educacionais da população indicam que: “2,5% possuem apenas o pré-escolar; 31,3% educação primária; 19,2% educação secundária; 25,1% educação de nível médio; 14,0% superior; 1,8% posgrado; 6,1% ninguno”. Nos municípios com mais de 30 mil pessoas, 6,1% não sabem ler e nem escrever. Enquanto que nos municípios com menos de 30 mil pessoas, 8,4% não sabem ler e nem escrever. Os dados revelam índices preocupantes, uma vez que a maioria populacional, cerca de 31,3% das pessoas possuem apenas a educação primária. Outro dado importante é que 92,7% possui acesso à energia elétrica, 69,6% possui acesso a água encanada e somente 26,3% possuem acesso à internet.

O DANE estima que há 4.681.160 pessoas negras, *afrocolombianas, raizales y palenqueras NARP*. Entretanto, somente 2.982.224, de fato, nos formulários se autodeclararam como tal. O DANE explica que tal divergência se deve ao racismo, uma vez que se autodeclarar negro em um país racista pode acarretar em ainda mais racismo e discriminações. Ainda, de acordo com o DANE o deslocamento dificultoso para chegar em algumas regiões podem ser parte da disparidade dos dados, além de nem sempre haver moradores em casa no momento em que o recenseador vai até a residência.

Apesar de a população colombiana reconhecer os avanços ocorridos ao longo dos séculos, e que esses trouxeram visibilidade para a população negra residente no país, o fato de não existir uma lei que assegure a garantia de acesso de pessoas negras, com definição de índices de reservas de vagas a serem

disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior, gera prejuízos ao ingresso da população negra colombiana, que continua limitado. Esta condição impele os integrantes do movimento negro colombiano, a continuar na luta por melhorias e promulgação de uma lei geral que regulamente o acesso e a reserva de vagas de pessoas negras ao Ensino Superior colombiano.

5.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO URUGUAI

Assim como para o Brasil e Colômbia, a III CMR teve grandes influências no que diz respeito às legislações uruguaias, visando as minorias étnico-raciais, em específico os negros uruguaios. É importante considerar que após Durban, o Uruguai passou a dar maior visibilidade para as discussões étnico-raciais voltadas em específico para os afro-uruguaios, parcela populacional que até então era invisibilizada no território. Cerca de dois anos após Durban, o Uruguai promulgou a lei nº 17.677/2003, que institui o crime de racismo no código penal e:

Penaliza con 3 a 24 meses de prisión a quienes inciten o cometan actos de violencia moral o física, de odio o de desprecio contra personas en razón de su color de piel, raza, religión, origen nacional o étnico, orientación o identidad sexual (ABERO; MUSSO; PÍRIZ, 2016, p. 18).

Por meio da lei que passou a considerar crimes de racismo e penalizar os mesmos, os movimentos negros uruguaios passaram a observar a oportunidade para que outros avanços legislativos ocorressem. Podemos citar como conquistas e avanços as leis promulgadas pós Durban, como é o caso da lei nº 17.817/2004, que faz referência ao fato de o Uruguai assumir ser de interesse nacional a luta contra o racismo e todas as demais formas de discriminações.

A promulgação da lei nº 18.059/2006, estabeleceu o dia 03 de dezembro, como o dia nacional do candombe¹⁸, marcando a demolição do *conventillo medio mundo*, que passou a ser considerado patrimônio histórico cultural do Uruguai. Há também a lei nº 19.122/2013, criada com o objetivo de instituir políticas de AAs para

¹⁸Candombe é um ritmo procedente da África, que tem sido parte importante da cultura urguaia desde o século XVIII. Esse ritmo chegou ao Uruguai graças aos escravos chegados da África, e é ouvido até hoje nas ruas, nos becos e nos carnavais do país (GELEDÉS, 2020) Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-candombe-afro-uruguai-por-quem-os-tambores-chamam/> Acesso em: 21 jan 2022.

a população afro-uruguaia em âmbitos educacionais e mercado de trabalho (ABERO; MUSSO; PÍNIZ, 2016, p. 18).

Falar de políticas educacionais antirracistas no Uruguai, nos leva, primeiramente a reflexão a respeito do termo "*la suiza de América*", uma vez que o Uruguai considerava sua descendência espanhola e de outros imigrantes, mas rejeitava e ocultava qualquer traço em sua história que apontassem para a presença negra no país. No ano de 1973 ocorreu o golpe de Estado, com isso, considera-se que findou o mito da *Suíza de América*. De acordo com Busquets (2016), podemos perceber que o fim ocorreu devido ao golpe ter afetado as questões econômicas, prejudicando a elite branca, ou seja, o mito acabou por questões econômicas e não devido ao reconhecimento para com a população negra existente e/ou devido às políticas de combate ao racismo.

O Uruguai passou a ter legislação específica e favorável à população negra, com a Lei nº 10.279/1942, porém no texto não eram citados termos que referiam-se diretamente aos negros, fato que poderia colaborar com a continuidade da ocultação dos negros. A busca pela globalização e em parte buscando atender as recomendações dos organismos internacionais colaborou para um olhar mais atento às demandas da população negra. Segundo Goldstein (2008), a inclusão de legislação, em favor da população negra, no Uruguai, decorre da primeira lei antirracista, a qual teve caráter punitivo dentro do sistema penal (Lei nº 10.279/1942), em relação às associações contrárias aos regimes democráticos, apesar de não direcionada à população negra.

El que promueve, constituye, organiza o dirige asociaciones, entes, instituciones o secciones tendientes a provocar o imponer la lucha o el odio de razas será castigado con pena de diez meses de prisión a cinco años de penitenciaría. El que participe de tales agrupaciones, será castigado con pena de tres a quince meses de prisión (URUGUAY, 1942, n.p.).

Do mesmo modo, o fato ocorreu em relação ao Código Penal. Isso, na parte que dispõe sobre a incitação ao ódio e a violência contra determinadas pessoas, quando da modificação ocorrida em 1989 (Lei nº 16.048, de junho de 1989), posteriormente alterada em 2003 (Lei nº 17.677) (RODRÍGUEZ, 2006). Assim como no Brasil e Colômbia, o movimento negro uruguaio possui papel importante, no que tange as políticas educacionais antirracistas. A criação da Organização Mundo Afro Uruguai trouxe novas perspectivas para o modelo social uruguaio. Rodríguez (2006), nos traz como apontamentos que a visibilidade conquistada pelos negros uruguaio,

se deve também ao fato de o Comitê para a Eliminação da Discriminação e o Racismo da Organização das Nações Unidas (CERD-ONU), ter solicitado no ano de 1996 informações sobre os negros uruguaios, o que acarretou no primeiro índice populacional de negros no país, no qual foram identificados 164.200 negros, o que na época correspondia a 5,9% da população.

Com a promulgação da *Ley nº 19.122* no ano de 2013, há um marco nas políticas antirracistas. Entretanto, em meio a contestação e manifestação contrárias, o fato de ter sido promulgada, em boa parte, se deve ao informe do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2004 (OLAZA, 2015; IGREJA, 2005).

Podemos então considerar que a promulgação da lei de cotas do Uruguai, representa uma série de avanços para a população negra do país, uma vez que eram invisibilizados dentro do seu próprio território. A partir da aprovação da *Ley nº 19.122/2013*, o Uruguai estava assumindo as exclusões às quais os negros uruguaios foram submetidos. Conforme Hernández (2017), a adoção de AAs por parte do Brasil refletiu diretamente na garantia de direitos no Uruguai, que possui 8,1% da população negra, e tem em vigência a lei nº 19.122/2013 com o objetivo de instituir, não só o ingresso de estudantes negros no ensino superior, mas também prever a reserva de vagas para cargos administrativos do Estado. Embora com um índice populacional negro bem menor, é perceptível que o Uruguai aprovou uma lei com impacto social (URUGUAI, 2013). Como a *Ley nº 19.122/2013* irá compor um dos capítulos dessa dissertação, daremos maior ênfase à ela no capítulo 6, item 3.

No ano de 2015 foi divulgado o *Plan de Trabajo (2015-2020)* destinado para a Afrodescendência e Equidade Racial. Neste plano evidencia-se a formação e capacitação *online* em diversidade étnico-racial, racismo e não discriminação. De acordo com o *Plan 2015-2020*, seria incorporada na história e cultura do país, nos currículos de formação docente e currículos educativos. Faz-se necessário enfatizar que no Uruguai não existe nos currículos educacionais, a educação para as relações étnico-raciais, ou seja, com a implementação do *Plan* discute-se questões étnicas sob o viés dos direitos humanos (HERNÁNDEZ, 2017).

Percebemos que embora não haja a inserção de uma educação antirracista nos currículos, o *Plan* possui um cronograma bastante consiso no que diz respeito ao acompanhamento das ações, tais como: levantamento de informações e evanços; os desafios encontrados para a inserção; grupos de trabalho, com o

objetivo de produzir materiais sobre a temática afro; incorporação da história da África e da diáspora africana; seminários, conferências e a análise de como ocorreu a incorporação do *Plan* nos currículos (HERNÁNDEZ, 2017).

As ações públicas para alcançar a equidade racial da população negra, orientaram-se para o cumprimento de algumas metas estatais, acordadas entre os organismos públicos e as organizações sociais. Entre outras, podem ser mencionadas a constituição da Comissão de Trabalho Estado-Sociedade Civil para a implementação do decreto regulamentar (Meta 1); a criação de uma estratégia de comunicação sobre os direitos da população negra (Metas 2 e 3); a prestação de contas sobre a aplicação da Lei nº 19122/2013 (Meta 4); o conhecimento da população uruguaia sobre os direitos dos negros, no qual consta o grupo de trabalho para as políticas étnico-raciais, integrados por vários organismos do Estado para implementar a Década Internacional das Pessoas Afrodescendentes (Meta 5) e o desenvolvimento de AAs para a população negra (Meta 6). (MIDES, 2019).

Embora o relatório da *Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoria del Pueblo* (INDDHH), manifeste que “[...] se devem intensificar os esforços e implementar efetivamente as medidas já previstas na Lei 19.122/2013 [...]”, reconhecendo que foram realizados progressos significativos na sua implementação e que o Estado conta com dois instrumentos muito importantes: a Estratégia Nacional de Políticas Públicas para a População Afro-Uruguaia e Afrodescendente 2017-2030, e o Plano Nacional de Equidade Racial e Afrodescendência para o Conselho Nacional de Equidade Racial e Afrodescendência 2019-2022 (INDDHH, 2018, p. 22).

Beatriz Ramírez Abella, diretora da Divisão de Direitos Humanos da Direção Nacional de Promoção Sociocultural do Ministério do Desenvolvimento Social do Uruguai, responsável por monitorar o plano de implementação da Lei nº 19122/2013, afirma que sob seu ponto de vista:

A aplicação da Lei 19.122/2013, através das nossas capacitações, está a permitir que os funcionários tomem consciência da importância das ações afirmativas. Houve um grande aumento de pessoas afro admitidas em vagas do Estado. Antes, nos organismos públicos havia alguma dificuldade para compreender o que é uma ação afirmativa. Considerava-se um privilégio desnecessário. Nestes últimos anos, as bolsas de estudos e as vagas profissionais aumentaram muito. Ainda não alcançamos os 8% estabelecidos na Lei, mas já há 1.200 afrodescendentes que foram admitidos em empregos estatais e mais de 800 jovens que obtiveram bolsas de estudo (SEGIB, 2020, p.73).

Beatriz também destaca a abordagem transversal das políticas para as populações afro do Uruguai destacando que:

Uma abordagem transversal das políticas destinadas às populações afrodescendentes, com uma visão em que todos os organismos do Estado assumam as suas responsabilidades de acordo com as suas competências, é, de alguma forma, uma abordagem eficiente e eficaz. Todos os organismos, dependendo das suas competências, têm de transversalizar a dimensão étnico-racial e possuir formulários em que essas variáveis constem. Este é um modelo um pouco mais complexo mas, a médio e longo prazo, parece-nos que vai dar melhores resultados (SEGIB, 2020, p. 78).

Neste sentido, acreditamos ser importante entender como membros do movimento negro uruguaio percebem as ações governamentais referentes às questões étnico-raciais. Vicenta Camusso, integrante da Coletividade “Mulheres do Uruguai” e vice-presidente do Instituto Afrodescendente para a Investigação e o Desenvolvimento, discorre a respeito da importância da Lei nº 1912/2013 para a população afrodescendente:

Como bem sabemos, as situações estruturais não se resolvem só com uma lei; são necessárias políticas públicas que possam ser avaliadas e que devem ser permanentemente acompanhadas. No entanto, a Lei constituiu um importante ponto de viragem porque evidenciou a incidência política das organizações afrodescendentes em termos parlamentares e representou um progresso para os afrodescendentes. Há ainda muito por analisar e melhorar, mas esta é a lei que temos hoje. É com ela que temos de construir as políticas públicas (SEGIB, 2020, p. 78).

Como podemos observar na afirmação, há grande preocupação em acompanhar o processo de implementação da Lei. Para contemplar as demandas, foram criadas diferentes organizações responsáveis por diferentes setores que a lei contempla. Há o entendimento que há formas de ampliar os direitos para a população negra uruguaia, entretanto a legislação atual possibilitou a mudança de panorama em IES e diversos setores de trabalho. A criação de comissões e grupos, auxilia no aprofundamento da compreensão a respeito da história do povo negro e os motivos pelos quais se fazem necessárias políticas públicas reparatórias por parte do governo.

Deste modo, percebemos que dentre os três países analisados o Uruguai é o mais recente no que diz respeito à implementação das AAs, entretanto assim como o Brasil, implementou por meio de legislação que é válida em todo o território nacional. Ressaltamos a preocupação governamental em acompanhar a

implementação, e na criação de mecanismos públicos incumbidos em fazer com que a política tenha efeito na prática. Há interesse governamental em sua efetivação e acompanhamento da legislação. Outro fator por nós considerado importante, é o fato de o movimento negro uruguaio se manter ativo e participante nesse acompanhamento, auxiliando na implementação e efetivação da lei.

Ao finalizar este capítulo, entendemos que se faz necessário olhar para além do ingresso. Precisamos entender e compreender como e de que modo Brasil, Colômbia e Uruguai promovem políticas que possuem como objetivo à permanência estudantil de discentes negras (os). Deste modo, ao longo do capítulo 6 discorreremos a respeito do que entendemos por permanência estudantil, sua importância para a efetivação da inclusão, bem como as ações desenvolvidas por cada um dos países analisados.

6 O INGRESSO ESTÁ GARANTIDO? E A PERMANÊNCIA COMO ESTÁ?

(...) 60% dos jovens de periferia
Sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras
Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são
negros
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente
em São Paulo [...]

Racionais Mc's in Capítulo 4 versículo 3 (1997).

Conforme pudemos observar no capítulo 4 da presente dissertação, a adoção das políticas de AAs no contexto brasileiro, se efetivou em meio aos desafios, e resistência contra as AAs. Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012 foi possível promover o acesso à Universidade, para grupos historicamente marginalizados. No que diz respeito ao contexto brasileiro a UERJ, UFRJ e UNB entraram para a história como primeiras Instituições de Ensino Superior, a adotarem políticas que auxiliaram na ascensão social dos que eram excluídos e minorias em âmbitos acadêmicos. Por meio do exemplo dessas Instituições, outras adotaram o sistema de AAs em vestibulares e exames admissionais.

Deste modo, considerando as elucidações já realizadas, dedicamos o capítulo 6 para trazermos enquanto proposta de reflexões e discussões, questões relacionadas à permanência estudantil. Uma vez que o direito ao acesso foi conquistado, se faz necessário pensar quais medidas estão sendo adotadas para que além do acesso, os estudantes negros tenham direito a permanecer nas IES. Buscaremos em um primeiro momento, entender quais as funções das AAs, em seguida nos será importante compreender como conceito de permanência se desdobra na prática com a permanência material e a permanência simbólica, e qual a importância de abarcá-las nas discussões referentes à temática.

Entendemos que políticas de permanência são um importante instrumento para promover a inclusão social e educacional. Conforme José de Brito Filho (2016), é possível citar três motivos determinantes para a adoção de AAs voltadas à população negra enquanto instrumento promotor de inclusão social: a função reparadora, a função equalizadora e a de proporcionar ao sujeito a emancipação.

- A função reparadora se dá devido aos fatores históricos ligados à omissão do Estado no que tange à assistência aos escravizados após a abolição. Devido à falta de políticas públicas que contemplassem essa

parcela da população, os escravizados foram colocados à margem da sociedade. Sendo assim, as gerações futuras foram impactadas pelo cerceamento de direitos aos quais os seus antepassados foram submetidos. Deste modo, as AAs não possuem um caráter permanente, mas sim o de auxiliar pessoas negras que, devido a fatores estruturais de nossa sociedade, não conseguem ingressar em Instituições de Ensino. A maior parcela da população nacional é negra, entretanto continuam a ser minorias em espaços de poder, mas sendo maioria enquanto população carcerária, de moradores de ruas e de favelas.

- A função equalizadora refere-se à oferta de novas possibilidades de ensino para pessoas, além de outras oportunidades para o mundo do trabalho e vida social de cada sujeito. Deste modo, por meio da função equalizadora nas AAs é possível proporcionar, para sujeitos que até então eram vistos pela sociedade como marginais, a perspectiva de almejar outro ideal de vida, em locais que até então, os sujeitos negros não se sentiam pertencentes.
- A função emancipadora do sujeito, que possui acima de tudo um caráter político, uma vez que auxilia na criticidade do *status quo*, além de auxiliar parcelas sociais tratadas de modos desumanos, a (re)encontrar a sua dignidade e humanidade. Compreendemos, então, que para além de tudo que já foi citado, as AAs, são capazes de devolver a dignidade humana, retirada por séculos de opressão.

Deste modo, nos é possível perceber que as políticas de AAs perpassam a barreira de política educacional, uma vez que possuem caráter social e pessoal, de grande valia, para as populações as quais ela se destina. No entanto, é importante que durante o processo de implementação, sejam respeitadas, discutidas e pensadas nas três funções fundamentais das políticas de AAs, que conforme abordamos são: a função reparadora, a função equalizadora e a função emancipatória, uma vez que essas são consideradas alicerces fundamentais para que as políticas de AAs, para além de acesso, garantam a inclusão social. Percebemos então que falar em políticas de AAs para minorias étnicas que tiveram por séculos seus direitos negados e corpos marginalizados, não se trata somente de uma política pública, mas sim uma política que lhes garante o direito à dignidade e a inclusão nos mais diversos setores sociais.

Sendo assim, acreditamos que ao falarmos em políticas públicas, automaticamente estamos falando sobre inclusão. Com as AAs não é diferente, visto que se tratam de políticas públicas que visam a inclusão de grupos historicamente vilipendiados ao longo dos anos. Deste modo, considera-se que um dos objetivos das AAs é alcançar a inclusão desses sujeitos nos mais diversos espaços sociais. A partir desta compreensão, nos parágrafos seguintes, faremos o exercício de definir o conceito de inclusão na perspectiva educacional, tendo em vista que quando se ouve a palavra inclusão, associa-se às questões ligadas às pessoas deficientes e, raramente, às minorias étnicas. Deste modo, compreender a inclusão educacional para além dos viés da educação especial, se faz necessário, além das diferenciações entre inclusão e integração, que no cotidiano educacional, por vezes de forma errônea, são tratadas como sendo sinônimas.

A partir da compreensão da inclusão educacional como meio a ser utilizado para alcançar a democratização escolar, reduzindo as exclusões, por meio do assentimento da existência da pluralidade, há necessidade de unir as pessoas. Conforme Sawaia (2001), ao falar em inclusão é preciso estar atento a três fatores sobre os quais se baseia a inclusão: o acesso, a permanência e a participação do sujeito. De acordo com a autora, a inclusão pode se tornar desumana devido ao fato de que muitas vezes, por meio da inclusão, a pessoa conquistou o direito ao acesso e à permanência. Entretanto, não consegue ter uma postura participativa, considerando-se, então, que houveram falhas no decorrer do processo de inclusão. Esta (in)exclusão gera os processos de exclusão social para além dos escolares (LOPES; FABRIS, 2017).

Booth e Ainscow (2000, p.15) acreditam que seja necessário haver três etapas a serem praticadas para conseguir implementar a inclusão:

- A primeira refere-se a conhecer a cultura do sujeito a ser incluído e colocá-la em prática no cotidiano. Conforme os autores há uma série de valores a serem praticados nas instituições de ensino para conseguir êxito no processo de inclusão. Seriam eles: a participação, igualdade, respeito, não violência, amizade, entre outros. Todos os membros precisam praticar tais valores, para que deste modo seja evitada a discriminação auxiliando no processo de valorização da diversidade.
- A segunda etapa possui caráter burocrático, e está ligada à gestão

institucional, no que tange à elaboração de normas, portarias, diretrizes que venham a orientar a comunidade interna sobre como contribuir no processo de inclusão. Nessa fase o planejamento é essencial para que haja continuidade nos trâmites.

- A última etapa está relacionada à prática como um todo, ou seja, a ação, tanto do indivíduo a ser incluído, como dos demais membros da instituição. Nesta etapa, percebe-se o quanto é fundamental que as demais etapas tenham sido realizadas. Também é possível observar que muitos processos de inclusão acabam por falhar devido a não execução das etapas anteriores, onde muitos acabam por implementar apenas as questões práticas, o que por muitas vezes acarreta em um processo integrador e não inclusivo.

Sendo assim, para que as AAs venham a ser um instrumento de inclusão, faz-se necessário que as instituições de ensino conheçam a história e cultura da população negra e todos os desdobramentos decorrentes da escravidão, como racismo estrutural, racismo institucional, entre outros. O planejamento a respeito de quais ações serão adotadas, como serão colocadas em prática e quais os meios de implementá-las assume lugar de destaque. Para isso, é fundamental a criação de grupos institucionais que auxiliem no processo de criação de documentos, portarias e normativas. Somente após serem cumpridas todas as etapas descritas, passa-se para a etapa de prática do planejamento de inclusão das pessoas. Após compreendermos as etapas necessárias para que as políticas de AAs, para além de reparadoras possuam caráter inclusivo, discorreremos a respeito dos desdobramentos do conceito de permanência.

Santos (2009) em seu estudo, afirma que existem dois tipos de permanência: uma intitulada de material e a outra como simbólica, sendo que ambas, são determinantes para que ocorra a permanência em seu mais amplo aspecto, o que reflete diretamente na existência de estudantes negros no contexto universitário. Deste modo, seria então a permanência material aquela que é fundamental para que ocorra a produção da vida material; já no que tange a permanência simbólica, pode-se dizer que ela é a responsável pelas condições simbólicas, ou seja, as representações sociais.

No que refere-se a permanência material, nos é possível afirmar com base em

dados estatísticos fornecidos pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2019) (ANDIFES) que para 52% de acadêmicos negros da Rede Federal de Ensino Superior, os fatores financeiros são determinantes para a permanência nas IES, e que a condição financeira seria o fator determinante para a trajetória acadêmica de estudantes negros oriundos das camadas sociais populares. Neste sentido, percebe-se a dualidade enfrentada por esses estudantes, que por vezes se veem obrigados a escolher entre um prato de comida e a manutenção de sua sobrevivência ou a continuidade de seus estudos. Neste sentido, Portes (2006) afirma:

Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre em um passado e em um presente, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição (PORTES, 2006, p. 227).

Os estudantes que encontram-se em vulnerabilidade socioeconômica são os que mais dependem de programas de assistência social, uma vez que por meio destes auxílios, lhes é possível acesso a lugares que antes lhes eram negados, como as IES, e a aquisição de bens necessários para a sua manutenção enquanto seres humanos. Neste sentido, Portes (2001) nos traz a seguinte reflexão:

Neste caso, não se trata de um viés do olhar do pesquisador ou uma redução de todas as manifestações do universitário pobre pesquisado a uma condição material. É exatamente a satisfação das necessidades básicas que pode liberar esse sujeito para outros empreendimentos constitutivos de uma boa formação escolar, da construção da identidade e da afirmação no mundo, além de assegurar as vantagens escolares que todos eles acumularam em um ambiente hostil a empreendimentos desta natureza (PORTES, 2001, p. 177).

Compreendemos, então, que o Programa de Assistência Estudantil consegue suprir as necessidades imediatas desses estudantes, ou seja, se caracteriza enquanto permanência material, uma vez que por meio do auxílio financeiro, se faz possível a diminuição das preocupações que constantemente atravessam esses grupos de estudantes. É uma ferramenta essencial para ajudar com a moradia, alimentação, transporte, aquisição de materiais didáticos, entre tantos outros.

Quando um estudante negro ingressa no ES, ocorre uma mobilização familiar, uma vez que normalmente esse estudante é o primeiro de sua família a conseguir o ingresso na educação de nível superior (SANTOS, 2009). Deste modo, aqui temos outra face da permanência material, que é quando o núcleo familiar do estudante, entende o ES como uma oportunidade de ascensão social. A partir desse olhar, as

famílias passam a buscar meios para viabilizar a permanência deste estudante no âmbito acadêmico.

Silva (2003) define essa ação como sendo uma "estratégia educógena", em que a escolarização é vista pelas famílias como um meio de elas conseguirem ascender socialmente, uma vez que socialmente, a aquisição do diploma do ES é considerada como detenção de poder e influência social. Podemos então dizer, que a escolarização formal possui importância irrefutável para as transformações de realidade socioeconômica dessas famílias. Neste sentido, Santos (2009):

No caso das famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, pouco provável. A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula (SANTOS, 2009, p. 69).

Os estudantes que não precisam se dividir entre o trabalho e as exigências da universidade, conseguem ter um melhor aproveitamento de seus estudos. Para além, a desobrigação da necessidade em contribuir para a manutenção do lar, tem impacto direto na saúde emocional do estudante uma vez que, a influência direta na composição da renda familiar, provoca sentimentos de culpabilização, ao focar nos estudos. Neste mesmo sentido, Silva (2013), contribui afirmando que as condições de permanência no ES, possuem relação direta no modo como os estudantes organizam os seus tempos de dedicação para o estudo. Ou seja, para o autor a divisão entre trabalho x estudos, ou a dedicação exclusiva para os estudos, podem vir a refletir em como o estudante vivencia o contexto universitário. A participação em pesquisas, eventos, extensão, entre outros, possibilita que o estudante que se dedique somente aos estudos, sinta-se mais pertencente ao âmbito acadêmico.

Deste modo, a assistência estudantil auxilia, mesmo que de forma parcial, na subsistência material, o que diminui a necessidade de apoio financeiro advindo do núcleo familiar do estudante. Ou seja, ainda que o estudante não esteja contribuindo para a renda familiar, por meio do auxílio estudantil, ele conseguirá arcar com as custas de sua manutenção na universidade. Apesar do auxílio ajudar no que refere-se a permanência, é sabido que a quantia não é suficiente para custear em totalidade as despesas materiais dos estudantes. Podemos citar a exemplo o valor quantitativo dos auxílios estudantis da UFSC, que hoje estão com o valor de R\$ 653,00. A instituição

conta com outras modalidades de bolsas, como por exemplo o auxílio creche que, se concedido de forma parcial, tem o valor de R\$ 468,00 e o valor integral é de R\$ 771,00 (UFSC, 2023). Os discentes mais afetados são aqueles que necessitam gastar com locação e transportes, uma vez que imóveis próximos às universidades têm maior custo, e residir em locais mais distantes exige que a locomoção ocorra por meio de transportes públicos.

Percebemos que os estudantes negros, para além dos desafios característicos que o ES apresenta, precisam se preocupar em criar estratégias para lidar com o racismo, os questionamentos relacionados a sua capacidade, além de pensar em possibilidades que visam garantir a permanência material e simbólica. Deste modo, a seguir abordaremos as questões que dizem respeito à permanência simbólica.

6.1 PERMANÊNCIA SIMBÓLICA

Como pudemos observar anteriormente neste capítulo, a permanência estudantil se desdobra e não pode ser observada e analisada de forma individual, tendo em vista que a permanência material e a simbólica se complementam e possuem as suas especificidades. Deste modo, para falarmos sobre a permanência simbólica, utilizaremos a definição do conceito de violência simbólica utilizado por Lima (2016):

A permanência simbólica de estudantes negros dentro da academia traz em si uma complexidade que exige o entendimento da questão racial, da estruturação do preconceito nos organismos institucionais. Ao analisar a permanência de estudantes negros no ambiente acadêmico, essa percepção não será completa se forem levados em consideração somente fatores econômicos, assim como não é segura e aceitável somente essas considerações para o acesso à educação superior desse contingente de estudantes. Assim, deve-se levar em consideração que, em décadas anteriores, a maioria esmagadora desse segmento populacional foi completamente alijado da possibilidade de aquisição desse bem cultural (LIMA, 2016, p. 64).

De acordo com Lima (2016), embora saibamos que estudantes negros, devido a fatores socioeconômicos, precisem de garantias advindas da permanência material, seria errôneo considerar que somente por meio dela a permanência seria eficaz, uma vez que há diversos fatores subjetivos, sendo esses advindos de uma sociedade racista, em um ambiente construído para a garantia de privilégios e a propagação de exclusões. Sendo assim, mesmo que haja ligação entre a permanência material e a

simbólica, caminharemos pelo viés de que a permanência simbólica transcende a material, uma vez que o seu objetivo é o de viabilizar a superação do racismo e a solidificação de identidades, que são normalmente diferentes das que pertencem a ambientes de privilégios.

Aqueles que estão adentrando no universo acadêmico, precisam buscar o pertencimento, sentimento de pertencer ao ambiente, que lhes permitirá existir e usufruir dos bens sociais e científicos que o ambiente universitário possa lhes proporcionar. Já aqueles que por tradição, poder, influência e branquitude estão no ambiente acadêmico, farão o possível para que os privilégios dos seus sejam mantidos e para além disso, sejam perpetuados.

Neste sentido, faremos um paralelo entre o contexto de discriminatório enfrentado por negros norte-americanos, e o contexto enfrentado por estudantes negros brasileiros. Du Bois, afirma que: '[...] é uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir a sua própria alma, pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. (DU BOIS, 1999).

No que tange ao contexto brasileiro, os estudantes se deparam com um ambiente que exclui corpos negros, e esse ambiente estruturalmente excludente, acarreta em dificuldades para o exercício efetivo de permanência. Assimilar o olhar do outro sobre si, em se tratando de pessoas negras e pessoas brancas, é prejudicial, pois o olhar do branco sobre o negro é negativo, carregado de preconceitos, estereótipos e desdém (LIMA, 2016). Esse olhar pode levar o estudante negro a duvidar de suas capacidades. Sendo assim, se faz necessário superar a imagem negativa do outro sobre si, para que ocorra a superação, e então haver a reconstrução da imagem. Uma imagem positiva, que internalize ser possível almejar infinitas possibilidades (DU BOIS, 1999).

Esse processo de reconstrução de imagem, pode se tornar doloroso, conflitante e por vezes solitário, entretanto, esses estudantes não devem passar por essas etapas sozinhos. Assim, faz-se necessário que esses estudantes consigam superar essas barreiras. Conforme Lima (2016), as Instituições de Ensino Superior precisam garantir não somente a permanência, mas serem gestoras das políticas afirmativas de inclusão no seu mais amplo sentido, ou seja, é necessário haver garantias desde o acesso à permanência. Torna-se essencial que seja superada a visão economicista no que diz respeito à permanência, somente assim será possível responder às questões inerentes

aos estudantes negros, que atualmente conseguem adentrar as universidades.

Para garantir a superioridade social, poder e privilégios, faz-se necessário utilizar uma série de artifícios cujo objetivo é o de fazer uso de estereótipos¹⁹ racistas para inferiorizar os estudantes negros. Podemos observar, no tange ao contexto universitário, que estudantes brancos fazem uso de estereótipos objetivando enfraquecer os grupos de estudantes negros, ou seja, fragilizam aqueles que já ingressaram fragilizados. Grupos racistas fazem uso deste *modus operandi* para que esses jovens negros não consigam mobilizar-se para defenderem os seus direitos, artimanhas similares às utilizadas durante o período escravocrata. Conforme Carvalho:

[...] o professor não se questiona porque todos os seus escassos alunos se sentam na última fileira das cadeiras; porque ele nunca "ouve direito" quando eles falam e os força a repetir suas observações; porque automaticamente conta que não entenderam bem a matéria e antecipa que sua exposição não estará entre as melhores. E porque os colegas brancos do aluno também partem do mesmo princípio de que os negros não tem a mesma competência que eles? Assim surgem as fugas da sala de aula, as inaptações, os mal entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros universitários: voz baixa, mutismo, afasia, embaraço, dislexia frequente, irritação excessiva... um conjunto de sintomas que desembocam muitas vezes, em trancamento de materias, desistências e finalmente, em abandonos de cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou quando chegam a perceber algum caso particular, não tem elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro. (CARVALHO, 2002, p. 96).

A situação de inaptação, exclusão, e discriminação faz com que a permanência simbólica desses estudantes recém inseridos no cotidiano universitário não aconteça, uma vez que aqueles que social e historicamente sempre pertenceram a tal ambiente, continuam a produzir e reproduzir situações que geram exclusões e garantem que as estruturas racistas e excludentes permaneçam inalteradas.

Quando pensamos em permanência exitosa, torna-se necessário que a discussão sobre o assunto consiga perpassar a criação de espaços, cujo objetivo é a valorização étnico-racial e a troca de experiências e conhecimentos entre indivíduos negros, uma vez que a possibilidade de diálogos auxilia na construção de grupos de apoio entre alunos negros que enfrentam em seu cotidiano desafios para permanecer nas IES. Desta forma, se as IES estiverem comprometidas com as políticas

¹⁹Consiste na generalização e na atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a elas e definindo os "lugares de poder" a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz, no caso dos estereótipos negativos (GELEDÉS, 2013) Disponível em: <https://www.geledes.org.br/etnocentrismo-estereotipos-estigmas-preconceito-e-discriminacao/> Acesso em: 10/11/2022.

educacionais inclusivas, esses diálogos poderão auxiliar na percepção institucional do que pode ser mantido, e do que se faz necessário para que haja melhorias. Neste sentido, Mayorga e Souza (2012, p. 273) afirmam:

[...] compreendendo que o “bem-sucedido” consiste em uma experiência ampla e rica no que se refere ao acesso à educação de qualidade, direito social, à formação e fortalecimento da cidadania, à formação de posição crítica que oriente suas escolhas profissionais, pessoais e coletivas, em um compromisso com o princípio da justiça social.

Considerando a afirmação das autoras, como mulher negra faço alguns questionamentos: como ensinar estudantes negros de que eles não só podem, como devem sentir-se pertencentes ao ambiente acadêmico, se esse foi pensado, planejado e construído para ser reservado a homens brancos? Como sentir-se pertencente a um ambiente que historicamente excluiu e exclui pessoas negras? Seria possível e viável a criação de uma política institucional cujo o seu principal objetivo fosse o de ensinamento de pertencimento para estudantes negros? Se existe uma forma de as IES auxiliarem neste processo, sinto lhes dizer que por séculos a academia tem falhado. A academia tem falhado, quando em seus currículos há a perpetuação do pensamento branco eurocêntrico, como única fonte possível de conhecimento e ou como dizem ciência. Deste modo, pensando em questões estruturais o (re)pensar dos currículos se faz essencial.

Atualmente muito se fala sobre representatividade, deste modo lhes indago: ao longo de suas trajetórias estudantis, quantos professores negros lhes deram aula? Percebam que fomos bem abrangentes e não especificamos o nível de ensino, pois acreditamos que se o tivéssemos feito o silêncio poderia vir a ser ensurdecido. Novamente, representatividade negra no contexto acadêmico, realmente importa? Para Carvalho (2006) sim, uma vez que com a presença de professores negros, os estudantes viriam a ter referências que lhes auxiliassem no que diz respeito ao fortalecimento ou (re) construção de suas identidades.

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados financeiramente, uma terceira dimensão de discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover (CARVALHO, 2006, p. 90)

Neste sentido, o (re)pensar dos currículos acarreta na reflexão em torno do

quantitativo de docentes negros nas IES, e o quanto a sua ausência ou presença afeta diretamente na estruturação curricular. Se houvesse interesse Institucional de superar os currículos eurocêntricos e todo o racismo epistemológico enraizado nele, "seria primordial os currículos fossem (re)pensados de modo a deselitizar, social, étnica e racialmente as IES, visto que essas são pavorosamente brancas e elitistas" (CARVALHO, 2006, p. 144-145).

Neste sentido, por meio das constatações de Carvalho (2007), e na sequência, por dados mais recentes localizados em variados meios de comunicação e sites institucionais das universidades, percebemos que o contexto acadêmico continua elitizado e branco. Consideramos que as AAs são instrumentos importantes nos mais diversos âmbitos, inclusive para termos na academia, um corpo docente enegrecido. Os baixos números de professores negros se comparados com brancos, remetem, outros fatores, ao racismo acadêmico.

Acreditamos ser importante apontarmos os dados atuais, sendo assim na UNB no ano de 2020 de um total de 636 docentes, 21% se identificam como pretos, pardos, indígenas ou amarelos; já na UNICAMP o dado mais atual que encontramos foi o de 2013, mostrando que em um contexto de 2.000 professores somente 33 eram negros; na USP (EXAME, 2021), de 5.000 docentes, somente 119 se identificam como pretos ou pardos e 1 como indígena; enquanto que na UFRJ de 4.500 docentes, 650 se autodeclararam como negras; Na UFRGS (2019), o número total de docentes era de 1851, desses somente 15 são negros.

Carvalho (2007) lamenta o fato de não ser realizado um censo racial nacional da docência nas universidades públicas. A partir do que denomina "confinamento racial", o autor mostra que, somando o corpo docente de algumas das principais universidades de pesquisas brasileiras (USP, UFRJ, UNICAMP, UNB, UFRGS, UFSCar e UFMG), chega-se ao total de 18.400 docentes, sendo que destes 18.330 são docentes brancos e apenas 70 são negros, ou seja, apenas 0,4% do total. (CARVALHO, 2007, p. 39). Neste sentido, Carvalho (2007, p. 91-92):

Paradoxalmente foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil. E se estamos falando de relações raciais, é perfeitamente aceitável que demandemos dos intérpretes não apenas a sua leitura da desigualdade racial existente na sociedade brasileira "lá fora", mas também que se posicionem acerca dessa realidade de segregação que eles mesmos participam. Está claro que não sairemos "naturalmente" desse escândalo de segregação racial. Já ampliamos os números de estudantes e de docentes

dezenas de vezes nas últimas décadas, e os números relativos à presença negra em nada melhoraram (CARVALHO, 2007, p. 91-92).

De acordo com o INEP (2019), 15,7% dos professores na rede federal de ensino são negras. O fato de não se discutir questões étnico-raciais nas Instituições de Ensino influencia diretamente no posicionamento das pessoas com relação à Lei nº 12.711/2012. Essa ausência de debates e discussões, alimenta os discursos contrários devido a ignorância da importância da lei para pretos, pardos e indígenas. Percebemos então, que Gonçalves (2019), busca compreender o cenário nacional do racismo e as suas diversas formas de atuação. Ao longo da tese ressalta a importância das PPAAs, inclusive para trazer a tona a necessidade de debates raciais, ou seja, para a autora, as PPAAs vão muito além da inclusão, fazem com que o país e suas esferas sociais vejam-se enquanto racistas, reconheçam e promovam espaços para debates.

Contudo, Lima (2016) nos proporciona a reflexão a respeito da complexidade da reestruturação dos currículos, uma vez que trata-se de estruturas fortemente arraigadas, como sinônimos de poder e disputas, com defensores que lutam pela manutenção do poder epistemológico, nas mãos de senhores de peles não pigmentadas, que acreditam ser os detentores do saber e os únicos "donos" das universidades. O sentimento de posse dos brancos para com as universidades é tão grande, que suas lutas para a manutenção das estruturas racistas e excludentes, ocorre para que os seus consigam herdar o mesmo ambiente excludente que lhes moldaram.

Se pensássemos na representação da academia, poderíamos dizer que ela é representada por "um idoso branco, racista, machista, sexista e elitista". Neste sentido, Carvalho (2006, p.153):

No caso do ensino, a estrutura de poder tende a ser especialmente pesada. [...] E de fato não é fácil reformar o ensino superior, pois a dinâmica consolidada pelos colegiados aborrece qualquer movimento de mudança ou revisão profunda de valores e práticas. Experimentar, inovar, autocriticar-se, abrir-se para outros registros de fala não são características da nossa corporação. Em primeiro lugar há os nichos de especialização dos professores que já estão muito demarcados. Logo nos deparamos com uma determinada grade disciplinar pouco flexível, construída para adaptar-se ao modo como alguns professores concebem suas disciplinas (CARVALHO, 2006, p. 153).

Quando uma jovem, acadêmica negra que passou pelo processo de (re)construção de sua identidade ousa questionar seus docentes a respeito dos

currículos eurocêntricos, a resposta já vem pronta: existem conteúdos, teóricos e correntes filosóficas que não permitem tal ruptura, para que ocorra a adequação a novos paradigmas que surgem do intercâmbio com a sociedade ou outras áreas do conhecimento (CARVALHO, 2006).

Em relação aos aspectos de programa de AAs para a garantia de permanência, Lima (2016), reflete a respeito da permanência simbólica e a necessidade de superação do reducionismo econômico. Traz como exemplo o programa de Assistência Estudantil, que é desenvolvido na maior parte das IES federais do Brasil. A autora afirma que "não se pode fechar os olhos", para as novas questões, que vão além de aspectos meramente financeiros. Existem novos aspectos sendo impostos, fazendo-se necessária uma mudança de referência qualitativa e quantitativa nessa nova conjuntura de inclusão:

[...] nesse caso, a assistência estudantil não pode se resumir a uma ação direta para o estudante, como o repasse de verba, por exemplo, mas precisa se constituir como um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade e uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição [...] A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da "carência" (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 273-274).

Se o objetivo é o de promover a inclusão de estudantes negros no âmbito acadêmico, por quais razões eles são silenciados? Até quando as políticas serão idealizadas e pensadas por aqueles que nos oprimem e não conhecem os enfrentamentos e desafios que lidamos em nosso cotidiano? Conforme Lima (2001, p. 67):

O enfrentamento que pretenda a uma construção de política voltada para a promoção da igualdade racial ou social em nossa sociedade tão marcadamente desigual, não pode incorrer em falácias assistencialistas e aquelas políticas trabalhadas com visão da garantia de direitos sociais, não podem cometer o erro de formular seus programas sem considerar a voz dos seus beneficiários, sem contemplar sua condição de sujeito. Para chegar a mudanças estruturais, então, seria necessária a escuta de todos os envolvidos, sob pena, se assim não proceder, de as ações acabarem por solidificar os aspectos racialmente desiguais que a universidade diz querer superar (LIMA, 2001, p. 67).

Quando falamos em inclusão, o ato de incluir acarreta no pertencimento. Quando os acadêmicos negros têm oportunidade de serem ouvidos, de terem voz ativa

para propostas de políticas voltadas para a inclusão, já se está incluindo, e despertando nesse estudante negro o sentimento de que a sua opinião é importante. Suas problemáticas e o seu olhar auxiliarão para que não somente ele, mas também aqueles que virão, não encontrem as mesmas barreiras e entraves.

Uma política como essa não deve simplesmente adaptar os sujeitos ou amenizar os ruídos que eles promovem no contexto da universidade através de suas histórias e trajetórias de vida distintas, suas referências culturais outras e seus corpos “irreverentes”, à ordem social que está dada. A presença desses sujeitos pode interpelar a universidade no que se refere aos seus pilares – tanto os elementos dos quais lançamos mão para estabelecer os critérios da meritocracia, a dinâmica institucional burocratizada, quanto as concepções de ciência hegemônica presentes na universidade. Reconhecer essas vozes é a possibilidade de ampliação do horizonte democrático que pretende ser o resultado da luta pela igualdade, da luta pela valorização da diferença (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 278- 279).

Deste modo, é essencial que ocorra o incentivo ao protagonismo estudantil negro, nos mais diversos âmbitos acadêmicos, fato que levaria as IES a alcançar o que Mayorga e Souza (2012) definem como permanência exitosa ou bem sucedida, uma vez que o bem sucedido em questão, encontra-se relacionado a uma formação acadêmica que possibilite o fortalecimento da cidadania e que tenha como objetivo a justiça social. Esta condição levaria estudantes negros a conquistarem a permanência, a possibilidade de fazer escolhas, de ser protagonista e ter voz ativa nos mais diversos meios, sejam eles acadêmicos, profissionais, individuais ou de espaços coletivos, com a possibilidade de (re)construir a sua imagem e identidade dentro dos espaços de poder.

Como podemos observar, políticas de permanência são imprescindíveis para que os estudantes que ingressam consigam usufruir de todas as oportunidades que o contexto educacional pode lhes proporcionar. Conforme as reflexões feitas, nos é possível perceber que atualmente as discussões a respeito das políticas de permanência se pautam nas questões econômicas dos estudantes negros, que seria a permanência material, esquecendo que políticas educacionais voltadas para questões econômicas isoladas, não conseguem gerar mudanças estruturais suficientes a ponto de incluir o estudante negro no âmbito acadêmico. Assim demonstra-se a importância de avanços no que tange a permanência simbólica, e o quanto políticas educacionais inclusivas auxiliam na compreensão de que para existir inclusão há necessidade de adotar políticas de permanência que consigam contemplar ambos aspectos, tanto materiais, quanto simbólicos.

Ao avançarmos nas discussões e reflexões, precisamos compreender como Brasil, Colômbia e Uruguai tratam as questões de permanência de seus estudantes negros no Ensino Superior.

6.2 SE AS COTAS ABREM PORTAS, A PERMANÊNCIA GARANTE O PERTENCIMENTO ESTUDANTIL: A REALIDADE NO BRASIL

Em tempos de desesperança, é preciso “esperançar.”

Iniciamos este subcapítulo fazendo uma recapitulação histórica acerca da recente história política do Brasil. Escolhemos iniciar deste modo, pois acreditamos que o passado recente, refletiu de forma direta no tratamento das políticas étnico-raciais do país. Considerando que a presente pesquisa é um ato político de manifesto contra todos os retrocessos vivenciados, fazemos este resumo histórico para que deste modo, ao finalizar este subcapítulo consigamos compreender as razões pelas quais parecemos estagnados no tempo no que diz respeito às políticas governamentais de permanência para estudantes negros.

Cabe ressaltar que no período em que o Brasil foi governado por partidos de esquerda a educação pública no que diz respeito ao ensino superior, passou por um intenso processo de ampliação. Se pegarmos como amostragem o período de 2005 a 2015, o percentual de estudantes negros no ensino superior brasileiro quase que dobrou. No ano de 2005 apenas 5,5% de jovens negros estavam matriculados em alguma IES, já em 2015 12,8% de jovens negros entre 18 e 24 anos encontravam-se regularmente matriculados em uma instituição de ensino superior (IBGE, 2017).

Ao longo dos governos petistas, houve uma grande preocupação com o acesso de estudantes negros ao ensino superior, em que diversas medidas pensadas na garantia do acesso foram criadas. Entretanto, após uma crescente nas discussões e ações governamentais pensadas em populações historicamente marginalizadas, o Brasil passou por um período de retrocesso que durou de 2016 após a primeira presidenta do país sofrer um golpe político, que resultou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em que Michel Temer assumiu a presidência, onde a grande preocupação de seu governo passou a ser atender às demandas mercadológicas do capital.

Durante esse período de governo neoliberal, o fascismo emergiu e escancarou-se, possibilitando que ganhassem relevância e fossem pautados com naturalidade, discursos de ódio contra minorias, discursos extremistas que culminaram com o planejamento de destruição de diversas conquistas no campo étnico-racial, social e políticas no geral pensadas para as minorias. Precisamos ressaltar também que neste período, foi iniciado um projeto de “destruição” das Universidades e Institutos Federais, precarizando o trabalho docente, a manutenção das IES, em que o objetivo era o de sucateamento educacional.

Enfatizamos que os Institutos Federais modificaram o cenário educacional brasileiro, oportunizando o acesso educacional a minorias étnicas e classe trabalhadora, possibilitando que o acesso a IES fosse possível para diversas famílias pobres brasileiras. Outra característica dos IFS foi a interiorização, possibilitando o acesso a pessoas historicamente marginalizadas, população do campo, entre outros segmentos sociais. Talvez o grande incômodo do capital tenha sido a crescente formação em nível superior de pessoas advindas das classes sociais economicamente mais baixas, uma vez que os IFS ficaram conhecidos nacionalmente por oportunizar formação para filhas de domésticas, pedreiros, trabalhadores rurais, entre tantos outros.

Com a ascensão do fascismo e discursos conservadores, a extrema direita elegeu no ano de 2019 um presidente cujo objetivo era a destruição e sucateamento da educação pública, um governo que não coaduna com a ciência e a educação. Aqui escolhemos não nominar o autor desse desgoverno, considerando que a presente pesquisa é um ato político de manifesto contra todas as atrocidades por ele praticadas. Deste modo, durante os anos de 2019 a 2022, o Brasil passou por um período de retiradas de direitos, tensionamentos e discursos de ódio direcionados para a população negra. No ano em que a lei nº 12.711/2012 completou dez anos e que precisaria ser revista, membros do governo passaram a levantar discussões referentes a real necessidade da manutenção das AAs, ou seja, no ano em que o país deveria estar mobilizado para pensar em medidas para além do acesso, pesquisadores e movimento negro precisaram unir forças e mostrar os retrocessos vivenciados.

Podemos observar, então, que durante esses últimos quatro longos anos de retrocesso, no que tange à permanência estudantil, poucas ações para além das já existentes foram sancionadas. Entretanto, pesquisadores, teóricos, professores e

membros do movimento negro, agiram como contraventores educacionais, e passaram a produzir pesquisas que mostram a importância da permanência estudantil para estudantes ingressantes por meio das AAs, a exemplo de (SILVA, 2022; MAYORGA; SOUZA, 2012; LIMA, 2016; FILHO, 2016). Deste modo, diversas universidades de forma autônoma criaram políticas de permanência institucionais, com o objetivo de coibir retenções, evasões de estudantes negros. Podemos citar como exemplo a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), UFSCar, UNICAMP, entre outras.

Conforme elucidado anteriormente, nos é possível constatar que não basta ingressar. Estudantes negros que acessam o Ensino Superior, precisam lutar com a dualidade, entre a dedicação com os estudos, e a sobrevivência. É por isso que ao falar sobre políticas de AAs, a discussão precisa ser feita sob o viés da inclusão, e não da integração, uma vez que a integração conforme discutido no capítulo 6, ao longo do processo, pode se tornar excludente, enquanto que a inclusão, considera o ser humano como um todo, respeitando as suas especificidades, e buscando meios para que pessoas diferentes, com diferentes necessidades inclusivas, recebam suporte capaz de auxiliá-las a desfrutar do ambiente acadêmico como todos os outros. Para isso é essencial que haja, por parte do governo, o esforço em promover políticas públicas em que se tenha como objetivo a permanência estudantil.

Em se tratando do contexto brasileiro as medidas referentes ao auxílio permanência são regulamentadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.239, de 19 de julho de 2010. Pensando em garantir a permanência de estudantes vulneráveis economicamente, que estão matriculados em cursos de graduação presencial, o PNAES se destina a estudantes de Instituições Federais de Ensino Superior. Em sua apresentação, identificamos que o Programa possui como objetivo[...] : "viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Compreendemos, então, que as ações legisladas por meio do PNAES, pertencem à categoria de permanência material, que com sua institucionalização vem sendo utilizada para dar suporte para que esses estudantes se mantenham no espaço universitário. O PNAES teve seu início no ano de 2008, no qual foram destinados recursos para que as IES promovessem programas que visassem a permanência

estudantil. A assistência estudantil tem por objetivo assegurar que estudantes que se encontrem em situações de vulnerabilidade socioeconômica, consigam ter aproveitamento pleno de suas trajetórias acadêmicas. São aptos a assistência estudantil, discentes que estejam regularmente matriculados em qualquer curso de Ensino Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O auxílio encontra-se dividido em graus de vulnerabilidade, que vai do perfil I ao V, sendo subdividido do seguinte modo: O perfil V recebe R\$ 160,00; o perfil IV recebe R\$ 213,00; já o perfil III recebe R\$ 373,00; o perfil II R\$ 586,00 e o perfil I R\$ 746,00. Ao ler os editais de auxílios permanência de algumas IES, percebemos que os termos utilizados por vezes destoam da realidade de estudantes em vulnerabilidade, sendo que isso pode acarretar em um número menor de estudantes que consigam ser de fato contemplados com esses auxílios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

No que tange ao contexto de permanência no contexto brasileiro, consideramos que a Lei Federal nº 10.639²⁰ foi aprovada após inúmeras lutas do movimento negro brasileiro, em nove de janeiro de 2003. Tornou-se então obrigatório o ensino de história e cultura-africana e afrobrasileira nos espaços escolares públicos e privados de ensino fundamental e médio. Sua aprovação, de extrema importância histórica e política na luta antirracista, revelou lacunas em torno da formação de professores e professoras sobre temáticas afrobrasileiras e africanas. É preciso pontuar a importância da Lei nº 10.639/03 no campo da educação. Para muitos pesquisadores, a exemplo de Santos (2012), a referida lei é um dos maiores instrumentos (se não o maior) de combate ao racismo no campo da educação brasileira.

Com a finalidade de indicar caminhos para suprir as demandas após aprovação da Lei, no ano de 2004, foi aprovado o Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, favorável à criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Esse documento, que culmina na aprovação das referidas diretrizes (através da Resolução CNE/CP nº 001/2004), é relevante no que se refere a formação de professores, pois entre outros aspectos, amplia o foco da lei federal nº 10639/2003, que era apenas no ensino fundamental e médio, e propõe que as

²⁰ No dia 10 de março de 2008, a lei federal nº 10.639 foi modificada pela lei nº 11.645, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena. Ao longo do texto, no entanto, opta-se por citar a Lei nº 10.639 por sua importância histórica e política relacionada aos movimentos negros.

instituições de ensino superior formem docentes aptos a ministrar tais conteúdos e práticas.

As Diretrizes, aprovadas no ano de 2004, visam a inserção da temática de história e cultura africana e afrobrasileira e educação das relações étnico-raciais, indicando a necessidade de uma reformulação dos currículos. Ou seja, de revisão dos conteúdos que estão sendo ensinados, bem como das práticas pedagógicas dos docentes. Em consonância com Tomaz Tadeu da Silva (2001), entendemos o currículo para além de conteúdos:

O currículo é um lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p.150).

A partir do excerto do autor, compreendemos que o currículo é um espaço essencial para efetivas mudanças que caminhem no sentido de uma educação antirracista. Ao conquistar lugar nas discussões por meio dos conteúdos, abre-se importante espaço de diálogo como possibilidade de conhecer e se (re)conhecer nos processos históricos e sociais que foram negados e negligenciados. Ao entender os aspectos culturais, outras questões, a exemplo dos modos de ser e viver dos diversos povos podem ser contemplados por meio do currículo.

As diretrizes, aprovadas um ano após a Lei nº 10.639/2003, portanto, são mais amplas na medida em que não apenas enfatizam a obrigatoriedade do ensino, mas também apontam alguns caminhos para tal. São indicados alguns conteúdos a ser ensinados²¹; é enfatizada a importância da formação de professores aptos a ministrar tais conteúdos na educação básica, o que se reflete em todos os cursos de graduação em licenciatura; e, indica a importância da educação das relações étnico-raciais para negros e não negros terem a possibilidade de conhecer histórias e culturas e, assim, positiva-las.

²¹ A primeira determinação, em relação a conteúdos, elencada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trata-se de “O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, História e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p. 20).

Observamos que grande parte das medidas de permanência citadas se encontram no âmbito socioeconômico dos estudantes. Deste modo, discorreremos brevemente a respeito. A população negra, atualmente, compõe as camadas sociais mais baixas, não apenas no Brasil, mas na AL como um todo. Deste modo, garantir o acesso às IES nem sempre se faz suficiente, visto que por vezes estudantes ingressantes por AAs, não conseguem se manter com o foco somente nos estudos, precisando dividir-se entre estudos e trabalho. Mesmo que trabalhem, o dinheiro é utilizado em aluguel, despesas básicas de uma casa, além dos gastos com transporte, refeições nas universidades e outras despesas que surgem.

Para fazer o enfrentamento, por vezes, a medida encontrada por esses estudantes para permanecer nesse ambiente, é o de aquilombar²², ou seja, unem-se para que ali encontrem pessoas que partilham das mesmas dificuldades, que enfrentam os mesmos desafios e preconceitos. Neste sentido, Souto (2020, p. 141) nos esclarece:

A prática do aquilombamento é atravessada pelo princípio filosófico africano Sankofa, uma vez que diz respeito a acessar um legado fundado no início da experiência diaspórica, adaptá-lo às condições do presente e, com isso, criar a possibilidade de futuros pluriversais. Se “cada cabeça é um quilombo”, como anuncia Nascimento (1989), aquilombar-se é o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo. Ou seja, aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político[...] (SOUTO, 2020, p. 141).

Esta união possibilita resistir, encontrar amparo, afetividade e uma rede de apoio para lidar com as adversidades, que por vezes podem ser determinantes para a permanência ou não. Quando esse movimento por parte dos estudantes não ocorre, a sua trajetória acadêmica pode vir a ser mais complicada, solitária e por vezes levar a retenção e evasão.

Estas situações, em IES que não promovem medidas de incentivo à inclusão e permanência, fazem com que o estudante seja o responsável pela sua inclusão ou não. Entretanto, algumas Instituições possuem uma visão mais racializada, postura política ativa e uma luta antirracista que se faz presente para além do campo teórico. Geralmente nessas IES os estudantes podem contar com núcleos, grupos de

²²Utilizamos o termo "aquilombar", que remete a "aquilombamento" enquanto dispositivo derivado da instituição quilombo, porém destituído do seu caráter territorial, no intuito de demonstrar a continuidade do ato de aquilombar como estratégia de resistência e coletividade e designar experiências de organização e intervenção social protagonizadas pela população negra na atualidade (SOUTO, 2020, p. 141).

pesquisas, currículos que abordam as questões étnico-raciais sob uma perspectiva não eurocêntrica e que promovem atividades relacionadas a valorização cultural dos povos negros.

Nessas IES os estudantes cotistas, sentem-se pertencentes, e encontram-se inseridos em um ambiente acadêmico menos hostil, visto que as discussões fazem parte do cotidiano universitário, possibilitando aos estudantes uma vivência acadêmica mais proveitosa, promovendo a diversidade e a inclusão. Entretanto, nem sempre essa inclusão e ambiente politizado, proporcionam a esses estudantes o direito à permanência, o que nos leva a outra temática bastante discutida nas pesquisas encontradas, o direito ao acesso e permanência dos estudantes cotistas.

Ao se discutir políticas de permanência parte-se do princípio que as IES que promovem, discutem e conseguem implementar políticas de permanência, são aquelas que, para além da implementação da Lei nº 12.711/12 e 10.639/03 devido a exigência da lei, houve o processo reflexivo, desta forma o fazem por entenderem os processos históricos e sociais vivenciados pelas populações contempladas por essas leis. Se as IES implementam as AAs sem passar pelo processo reflexivo, acabam por não promover a inclusão desses estudantes. Sendo assim, as discussões referentes à permanência tornam-se mais distantes de tais contextos.

Algumas IES a exemplo da UFSC possuem a Secretaria de AAs e Diversidades que é um órgão executivo central, integrante da Administração Superior da Universidade, criada com o objetivo de auxiliar o gabinete da Reitoria a propor, implementar, consolidar e monitorar políticas de AAs e diversidades no âmbito da UFSC, contribuindo para a concretização e o fortalecimento de seu papel social. Deste modo, a seguir elencamos as importantes ações realizadas por esta Secretaria a fim de garantir a permanência estudantil. Compete à Secretaria de AAs e Diversidades:

- I – Propor, acompanhar, avaliar a implementação da política de AAs e de valorização das diversidades na Universidade, referentes à educação básica, graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, contratação de pessoal e gestão institucional, executando o que for de sua competência;
- II – Promover a articulação e transversalização das políticas de AAs e de diversidades nos órgãos de gestão da UFSC;
- III – Propor diretrizes que permitam a transversalidade de questões relativas às diversidades, tais como as de gênero, étnico-raciais, socioeconômicas e acessibilidade às pessoas com deficiência em todas as instâncias da UFSC promovendo discriminação positiva no ensino, na pesquisa, na extensão e administração.

- IV – Participar da discussão e definição de todas as ações inerentes à política de AAS e diversidades, a serem decididas pelas instâncias deliberativas da Universidade, zelando pelo cumprimento das normas pertinentes;
- V – Propor à autoridade competente a formalização de convênios a serem celebrados com outros entes e órgãos, quando relacionados à sua área de atuação, procedendo ao seu acompanhamento;
- VI – Promover, apoiar e divulgar a realização de eventos de interesse da comunidade universitária sobre temas relacionados às suas áreas de atuação;
- VII – Propor, apoiar e consolidar as ações de cuidado e acolhimento das pessoas da comunidade universitária, propiciando sua convivência saudável, integrada e inclusiva;
- VIII – Desenvolver ações destinadas à criação, implementação e acompanhamento de uma cultura de respeito das diferenças e valorização das diversidade na universidade, buscando a defesa do Art. 5º da Constituição Federal;
- IX – Oferecer oportunidades para o reconhecimento, a valorização e a efetiva inclusão curricular acadêmica de saberes, técnicas, conhecimentos e manifestações culturais pertencentes às comunidades tradicionais.
- X- Assessorar o reitor nos assuntos que envolvam as relações da universidade com instituições da área de atuação da secretaria.
- XI – Promover a divulgação da Política de AAS da UFSC;
- XII – Apoiar os ingressantes por ação afirmativa e as mulheres na sua trajetória acadêmica;
- XIII – Promover a inclusão digital dos alunos de graduação da UFSC;
- XIV – Desenvolver e executar a política institucional de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais da UFSC;
- IV – Executar outras atividades inerentes à área ou delegadas pelo reitor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023).

Além da UFSC, a UFSCar, UFPR, UNICAMP, USP dentre outras IES do Brasil possuem essa importante secretaria, que por vezes acompanha esses estudantes ingressantes por meio das AAs e permanece fazendo acompanhamento quando esse torna-se egresso. Para além das importantes ações por elas promovidas que auxiliam na promoção da permanência estudantil, este acompanhamento auxilia para conhecer o perfil do ingressante e do egresso, compreender casos de retenção e/ou evasão. Saber onde e como estão estudantes ingressantes por meio de AAs é essencial, para que deste modo possamos compreender o efeito dessa política na vida desses estudantes, e somente assim, entender se de fato somente o acesso é suficiente, se promove inclusão e como ter ou não medidas que contemplam questões de permanência impactam no cotidiano estudantil de acadêmicos cotistas.

Por meio das análises realizadas foi possível observar que, a descolonização dos currículos é um instrumento bastante utilizado para auxiliar, não somente na inclusão, mas também na permanência, visto que por meio de um currículo

antirracista, torna-se possível que ocorram discussões que auxiliam na compreensão da conjuntura social atual, na qual a população negra se encontra, além da valorização histórica e cultural. Para além dos currículos, apareceram os seguintes instrumentos que auxiliam na permanência: auxílios estudantis; bolsas permanência; moradias estudantis; cotas de impressão; preços diferenciados nos restaurantes universitários; além de grupos de pesquisas que abordam questões étnico-raciais, os NEABIs e outros núcleos voltados para estudantes negros.

Outro fator determinante, tanto para a inclusão discente, quanto para a permanência citada por todas as pesquisas selecionadas em nosso estado do conhecimento, são os NEABIs. Embora segundo as normativas e diretrizes a ação desses núcleos estejam atreladas às questões burocráticas, como as composições e validações das bancas de heteroidentificação, eles são de suma importância para o desenvolvimento do contexto universitário no que diz respeito às questões étnico-raciais. Para além das importantes funções burocráticas, os NEABIs auxiliam as IES a entenderem a importância de se pensar em políticas de permanência, de se incluir currículos e práticas antirracistas no cotidiano universitário e de promover práticas pensadas na promoção da igualdade e diversidade.

Consideramos que a institucionalização NEABI, é um importante instrumento no campo da permanência estudantil. Além de representar um marco no que diz respeito a ruptura de padrões eurocêtricos dentro do contexto universitário, uma vez que em um ambiente onde muito se faz pela manutenção de padrões excludentes, o fato da existência do NEABI já é sinônimo de resistência.

O NEABI tem os seus objetivos e ações centralizadas em desenvolver a promoção de estudos e ações a respeito das relações étnico-raciais em Instituições educacionais, fundamentadas nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Normalmente esses Núcleos são compostos por servidores, estudantes e membros da comunidade externa que possuam interesse em discutir, planejar e executar ações que gerem impacto no campo da educação para as relações étnico-raciais. Desenvolve atividades de investigação e divulgação científica de modo a contribuir para uma educação antirracista e dar visibilidade ao papel da população negra na vida social e cultural do país. O seu principal objetivo é promover o reconhecimento e a valorização da história, memória e cultura da população negra e indígena, bem como a difusão da sua realidade social.

Dentro de uma cultura elitista e embranquecida, se faz essencial a existência de discussões a respeito de racismo, deste modo, o NEABI tem papel preponderante para que essas discussões não fiquem à margem, garantindo que sejam tratadas com a devida seriedade nas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas. Isso significa zelar pelo fiel e adequado cumprimento da legislação, promovendo e ampliando as ações inclusivas e o debate acerca do racismo em nosso país.

Além de incentivar e ampliar ações que já existem, o NEABI, com a participação da comunidade acadêmica, busca novas propostas, novos caminhos de inserção afrobrasileira e indígena em todas as esferas da sociedade, das quais foram e são excluídas, em função de valores culturais e práticas institucionais discriminatórias e sectaristas. Acreditamos que o NEABI pode vir a ter papel determinante no que diz respeito a permanência estudantil de acadêmicos negros. Por vezes, esse núcleo é o responsável por auxiliar no processo de inclusão desses estudantes, seja por promover encontros com outros estudantes cotistas, pela organização de eventos e debates relacionados às questões raciais ou, por ser o primeiro contato dos estudantes com parte dos servidores da IES e esse estudante perceber que naquele núcleo encontrará auxílio e apoio quando e se necessário.

Auxilia os estudantes a não se verem só, a compreender práticas de racismo institucional, a conhecer melhor a história do seu povo, bem como a fortalecer laços entre discentes negros e por meio de suas ações auxiliar no pertencimento desses, transformando o ambiente universitário até então inóspito em um local favorável para o desabrochar do sentimento de pertencer.

Entretanto, nem sempre os NEABIs são institucionalizados por meio de processo reflexivo, o que nos leva a uma implementação que tem por objetivo o cumprimento de uma normativa, não possuindo o conhecimento necessário a respeito da importante função que um NEABI pode desempenhar, não possibilitando o auxílio necessário para as atividades propostas. Assim, as demandas relacionadas às questões raciais e de minorias não possuem papel de destaque nos planos de gestão das universidades, cabendo então a comunidade interna se mobilizar para que esses direitos sejam cumpridos, o que por vezes não é possível, pois nem sempre a comunidade interna é composta por pessoas comprometidas com a prática e políticas antirracistas.

Para que o NEABI exerça esse importante papel dentro das IES Brasil afora, faz-se necessário comprometimento institucional, viabilizando a sua existência não

só na teoria, mas também na prática. Consideramos importante que tenhamos profissionais comprometidos, e que compreendam a importância do Núcleo, para que assim as ações se concretizem. Deste modo, acreditamos que talvez a primeira ação de transformação social do NEABI, seja fazer com que as estruturas sejam revistas, para que deste modo, as IES e seus servidores compreendam as razões pelas quais a efetiva implementação do Núcleo aconteça.

Alguns trabalhos utilizados no estado do conhecimento trouxeram a importante discussão a respeito das bancas de heteroidentificação, ressaltando a importância da realização para coibir pessoas que tentam fraudar o processo, além de visar a garantia do direito para as populações para as quais as AAs se destinam. Entretanto, a composição da banca precisa exemplificar a diversidade racial encontrada em nossa sociedade, e possuir membros que representem negros e indígenas, grupos de pessoas contempladas pelas AAs. Há necessidade de formação contínua dos membros dessa banca, para a realização do importante processo de heteroidentificação. Em se tratando do contexto brasileiro, a consciência racial caminha em busca de avanços, com necessidade de muitos estudos, debates e discussões, para compreender as questões raciais e estruturas racistas existentes no Brasil.

Devido ao contexto histórico-social brasileiro, a consciência racial é um assunto no qual precisa-se de empenho, constantes discussões e vigilância. Neste sentido, discorreremos a respeito das bancas de heteroidentificação, uma vez que por meio da Lei nº 12.711/2012 é garantida a reserva de vagas destinadas às pessoas negras, para que por elas sejam devidamente ocupadas. Os membros desta banca exercem importante função e é preciso que seja composta de modo a exemplificar a diversidade racial existente na sociedade. Um ponto que gostaríamos de dar ênfase é para as formações ofertadas para esses membros, ou seja, é importante que as IES percebam a seriedade e o comprometimento para com as ações a serem desempenhadas por essa banca.

Enquanto mulher negra e mãe, senti-me contemplada ao observar que políticas de permanência para mães vem tendo destaque nas discussões sobre a temática. Em algumas IES já são implementadas, sem recorte de gênero, válida para mães e pais estudantes, garantindo-lhes acesso à educação infantil que localizam-se nas universidades, como é o caso da UNICAMP ou, oferecendo auxílio financeiro para custear total ou parcial o valor correspondente a mensalidade na

Educação Infantil. Para um melhor aproveitamento discente, é necessário que o foco esteja nos estudos, o que por vezes, principalmente para as mães universitárias, não é possível, pois dividem-se entre os estudos, filhos, trabalho, entre outros.

Nesse sentido, muito além da inclusão de conteúdo, é necessária a ênfase nas políticas públicas nominalmente provenientes dos governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), que pautaram-se em demandas dos movimentos sociais e envolveram a educação, especialmente o ensino superior. Essas gestões foram responsáveis, dentre outras questões, pela criação de universidades e institutos federais, bem como na criação de vagas nos já existentes, o que possibilitou a diversos estudantes o ingresso no ensino superior.

Uma vez que no âmbito das legislações federais o que se tem com relação a políticas de permanência, está há tempos sem serem revistas, pontuamos que, a maior parte das pesquisas olham para o acesso por meio das políticas de AAs, entretanto no que tange a referencial teórico abordando a permanência, não há grande números de referenciais, e normalmente quando encontrados, o olhar é voltado para universidades específicas e os projetos por elas adotados. Deste modo, consideramos importante ressaltar o trabalho realizado pelas IES, que tem se mostrado essencial no que diz respeito à permanência de estudantes negros nessas instituições. Entretanto, consideramos a necessidade de legislações atualizadas, ampliadas e focalizadas, uma vez que após legislado a abrangência passa a ser nacional.

Se observarmos políticas de permanência institucionais²³, voltadas especificamente para negros teremos dificuldades em encontrar tais dados, uma vez que de modo geral, as políticas de permanência são voltadas para questões socioeconômicas, o que abarca os estudantes negros, entretanto, esses não estão no centro dessas políticas. Destacamos que, nas páginas das IES é possível encontrar medidas de permanência realizadas por professores, por meio de projetos de pesquisa, extensão e ensino, em que para além de trazerem temáticas étnico-raciais como eixos centrais de seus projetos, elaboram editais de bolsistas tendo como pré requisito que essas bolsas sejam ofertadas prioritariamente para estudantes negros.

²³ Para chegar a essa conclusão fizemos buscas nos sites das seguintes Instituições de Ensino Superior do Brasil, (USP, UNICAMP, UFRJ, UNB, IFC, UFSC).

Apesar de essas sejam ações isoladas, individuais e com reflexo institucional menor, do que se fossem políticas institucionais já garantidas, trazem impactos diretos para a permanência dos estudantes negros contemplados, uma vez que conseguem abarcar as questões materiais e simbólicas. Aqui então podemos observar a importância de servidores negros nas IES e de servidores que sejam atuantes nas discussões étnico-raciais, visto que o olhar atento para as necessidades de discentes negros, favorece ações de permanências, mesmo que individuais.

6.3 ENTRE O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES NA COLÔMBIA

A Colômbia elegeu uma Vice-Presidenta negra a Francia Márquez no ano de 2022, marco histórico para o país que também vivenciava um processo de retrocessos causados pela extrema direita. Com a vitória da chapa Gustavo Petro que é um antigo militante dos movimentos sociais colombianos, e tendo como a sua vice presidenta uma mulher negra militante dos movimentos sociais antirracista, as discussões sobre raça e racismo, ganharam força. Essa está sendo a primeira vez em que o país é governado por políticos de esquerda. Com isso, em dois importantes ministérios se tem mulheres negras à frente, como é o caso do Ministério da Educação e do Ministério dos Esportes, atingindo importante significado para as gerações de mulheres negras que podem sonhar e almejar cargos políticos ou qualquer outra profissão que sonhem. Esta representatividade de acordo com Márquez tem o objetivo de “[...] garantir que negros, indígenas e toda a humanidade vivam livres e com dignidade. Chegou a hora de mais de 200 milhões de afrodescendentes da América Latina se unirem e traçarem agendas políticas que enfrentem o racismo estrutural” (MÁRQUEZ, 2023²⁴).

No início do mandato, o governo colombiano anunciou que criaria o Ministério de Igualdade e Equidade, com o objetivo de beneficiar as populações que historicamente foram e são marginalizadas, com o objetivo de garantir que negros, indígenas possam viver livres e com dignidade. Conforme já elucidamos no item 5.2,

²⁴ Entrevista concedida ao Alma Preta Jornalismo, no ano de 2023. A entrevista e reportagem pode ser encontrada através do seguinte endereço eletrônico: <https://www.terra.com.br/nos/afro-colombianos-vitimas-do-racismo-e-da-violencia,b59608d0520178839ff7f70a3f1354eayqba47li.html>. Acesso em: 22 de jul. 2023.

ainda que as políticas adotadas na Colômbia simbolizem avanços, para Heredia, Giraldo e López (2009), tais medidas não dizem respeito ao reconhecimento do racismo e discriminação racial no país. Tratam-se de medidas que fazem uso da diversidade étnico-racial, em que a maior representação racial no país é a indígena. Em se tratando do contexto latino americano, a Colômbia é o segundo país com maior número de pessoas negras. De acordo com Lao - Montes (2020) o debate em torno das políticas de AAs no país focou na associação com os direitos territoriais e culturais.

É inegável que houveram avanços, a exemplo da promulgação do Decreto nº 1627, de 10 de setembro de 1996. Por meio deste decreto o Ministério do Interior e o Ministério da Justiça criaram o Fundo Especial de Crédito que é voltado para estudantes de Comunidades Negras, que sejam vulneráveis economicamente, para custear o Ensino Superior (GUZMÁN, 2008). De acordo com o autor, na prática, não houve a efetivação do decreto, uma vez que as Instituições de Ensino Superior não precisam se comprometer para garantir o acesso, visto que o financiamento de créditos é baseado na demanda. Sendo assim, como os negros são minorias nos espaços universitários, não houve um número expressivo de oferta de financiamento.

Atualmente o contexto colombiano conta com 40 universidades públicas e cinco dessas universidades promovem ingresso diferenciado desde as décadas de 1980 e 1990, voltado para o acesso afirmativo das populações indígenas. Somente a partir dos anos 2000 a população negra passou a ser incluída no acesso diferenciado. Esse período nos evidencia a forma como a Colômbia lida com as questões raciais, de modo que o Estado reconhecia institucionalmente apenas a existência dos povos indígenas, ignorando as comunidades negras (WADE, 1997; HOOKER, 2006; SITO, 2016).

Entre outros elementos históricos do contexto colombiano que influenciaram no modelo de AAs adotados, podemos destacar a tardia coleta de dados referente às taxas de desigualdades entre brancos e negros nas universidades. Somente no ano de 2008, após pressão do movimento negro na *Universidad Nacional da Colombia* (MENDES, 2013, p. 33), esta passou a fazer os primeiros levantamentos. Aqui podemos refletir sobre a importância dessa coleta de dados que quantificou e elucidou sobre o quantitativo de negros na Colômbia, e os processos de exclusões por eles vivenciados, que tornou possível que o Estado os reconhecesse e criasse

políticas públicas, a fim de combater a desigualdade. Conforme Mosquera (2009), apenas 12,2% dos negros colombianos conseguem acessar o ensino superior, enquanto que 18,5% dos brancos acessam. Os dados do autor são do Censo de 2005, percebemos que houveram alterações significativas, se comparados aos dados do último Censo, que ocorreu no ano de 2018. No contexto educacional de nível superior os dados ficaram da seguinte forma: 14,3% da população NARP possuem o nível superior, enquanto que o total nacional é de 18,8%.

No que tange ao contexto colombiano, as lutas do movimento negro, tanto para a garantias das AAs, quanto para que políticas de permanência passem a ser legislações vigentes no país, são desafios presentes nos países analisados. A Colômbia é o país em que a população negra possui o menor número de direitos assegurados. Entretanto, dentre os países analisados, foi a primeira a instituir a Cátedra de estudos étnico-raciais, que funcionam como meio de propagação de conhecimento, ajudando a restabelecer a identidade cultural da população negra e a difusão de saberes. A Cátedra, perpassa por todo o currículo de disciplinas, o que auxilia em um espaço transversal de discussões e conhecimentos a respeito da história do povo negro colombiano.

De acordo com Vaz (2017) as redes de educadores e intelectuais na AL se apresentam como uma movimentação de insurgência, resistência e emancipação. A formação destas redes nos mostra como as perspectivas de esforços mais individuais vêm perdendo espaço para a formação do trabalho coletivo, principalmente para os grupos periféricos, justamente pelo fortalecimento e pelo empoderamento mútuo que tais configurações favorecem. Principalmente na AL, considerada periferia do mundo moderno e colonizador, estes sujeitos periféricos se organizam em redes de movimentos sociais a fim de alcançar suas reivindicações, na luta pelo “desejo sobranete”, presente nas demandas apresentadas pelos grupos excluídos no combate às práticas discriminatórias e frente às desigualdades sociais impostas pelos Estados historicamente oligárquicos e autoritários como aponta a pesquisadora Ilse Scherer-Warren (2008).

Como o objetivo do capítulo é abordar sobre as questões que permeiam a permanência, devido a complexidade do modelo colombiano, daremos enfoque em observar como a *Universidad del Valle*, *Universidad Tecnológica de Pereira* e a *Universidade de Caldas* implementam as medidas de AAs e se contemplam ou não alguma medida de permanência. Essas IES foram escolhidas pois dentro do

contexto universitário colombiano apenas 13 universidades possuem reservas de vagas por AAs, deste modo selecionamos as quatro instituições que possuem maior notoriedade dentro do contexto colombiano.

Contexto da Universidad Del Valle

A *Universidad Del Valle* encontra-se localizada em Cali, que é a capital do departamento de *Valle Del Cuca*, região que tem o maior desenvolvimento industrial. A região é reconhecida por sua alta capacidade em exportar açúcar de cana. Na cidade de Cali existem sete universidades, entretanto dessas, a *Universidad Del Valle* é a que tem maior amplitude no que diz respeito à oferta de cursos voltados para as áreas das humanidades, possui relevância também devido ao seu desenvolvimento nas pesquisas científicas e tecnologias aplicadas. A *Universidad Del Valle* tem notoriedade também, pois possui acordos internacionais firmados.

Os dados do Censo de 2005, mostram que 72% da população do Valle se autodeclara como branca ou mestiça, enquanto que 27% se autodeclara, negros e 0,5% indígenas. Os dados nos mostram que trata-se de uma cidade com parcela populacional negra expressiva. Os estudantes negros que almejam ingressar no Ensino Superior desta universidade, precisam estar entre os 4% que obtiverem os melhores resultados no Exame de Admissão que é padronizado pelas Universidades (*Derecho a la Educación de Afro-descendientes y Pueblos Indígenas em las Américas, 2009*).

No que diz respeito às questões relacionadas a permanência desses estudantes negros, Loango (2017), informa que boa parte dos estudantes negros admitidos pela universidade evadem antes de concluírem os seus cursos. Como principais motivos apontados, estão a dificuldade em conseguir conciliar o trabalho com os estudos, uma vez que estamos falando de universidades públicas, na Colômbia elas são pagas, ou seja, os estudantes negros que ingressam, para além de trabalhar para a sua sobrevivência, precisam economizar para pagar a faculdade. Como fatores de evasão são citados: a distância para conseguirem chegar até a universidade e as dificuldades advindas de falhas estruturais no processo de aprendizagem no ensino médio. Podemos então perceber que em se tratando do contexto da *Universidad Del Valle*, não há política de permanência voltada para estudantes negros e indígenas.

Contexto da Universidad Tecnológica de Pereira

A *Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)*, se localiza na cidade de Pereira que é a capital do estado colombiano de Risalda. De acordo com o Censo (2005), 92% da população se autodeclara mestiça ou branca, 2,8% indígenas, enquanto que 5,7% se autodeclara negra. Desde o ano de 2003, a UTP reserva cinco vagas por programa e essas cinco vagas são divididas equitativamente para os seguintes grupos: membros de comunidades negras, membros dos povos indígenas, esportistas de alto rendimento, deslocados pela violência e os (re) inseridos pelo processo de paz, que contemplam os ex guerrilheiros em processo de reinserção social (MENDES, 2013).

Para além das vagas ofertadas pelo sistema de cotas, estudantes negros também podem ingressar nos cursos especiais voltados para as necessidades comunitárias. Esse convênio entre a UTP e as comunidades negras, possibilitou o aumento exponencial do número de estudantes negros na universidade. No contexto universitário de 96,7% de estudantes regulares, 0,5% são indígenas e 3,7% são estudantes negros. Moreno e Flaco (2011), apontam em seus estudos que há uma disparidade entre estudantes cotistas indígenas e negros, uma vez que para cada cotista indígena que ingressa, sete estudantes negros acessam a UTP por meio das cotas. De acordo com os dados fornecidos pela UTP, de 2000 a 2011, teve-se um total de 14.158 alunos matriculados, desses 528 são negros, enquanto que somente 76 são indígenas (MORENO, FLACO, 2011).

Entretanto, conforme podemos observar, os dados não elucidam se o quantitativo de 528 estudantes negros adentrou por meio do acesso especial ou regular. Ainda que seja um número expressivo se comparado aos dos estudantes indígenas, 3,7% de estudantes negros simbolizam uma percentagem inexpressiva quando comparada com os índices de brancos e mestiços. Moreno e Flaco (2011), enfatizam, que a falta de políticas assistenciais aos estudantes cotistas, faz com que eles tenham dificuldades em permanecer estudando, além de demonstrarem dificuldades em disciplinas básicas, como matemática e escrita, o que acarreta em um baixo desempenho.

Contexto da Universidad de Caldas

A *Universidad de Caldas* se localiza na capital Manizales, tendo uma população em torno de 2,5% de negros, 4,2% de indígenas e 93% de brancos e

mestiços. Desde o ano de 1992 a Universidade promove o ingresso por meio de AAs reservadas para estudantes minoritários. De 1992 a 2004, 526 estudantes matricularam-se nesta modalidade, quantitativo fornecido pelo Escritório de Registro Acadêmico (CASTELLANOS, CORREA, LOAIZA, 2006). Esta universidade reserva duas vagas por cursos de graduação ao ano para estudantes negros e indígenas e esses por sua vez, adentram por meio do exame do *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (ICFES) (LÉON, HOLGUÍN, 2005).

Na Universidade de Caldas, a reserva de vagas não destina-se apenas para estudantes negros e indígenas, uma vez que estudantes de escolas técnicas e estudantes do ensino médio que consigam se classificar como os melhores de suas respectivas escolas, também possuem direito ao ingresso pelo sistema de cotas. Isso faz com que a correspondência do total de vagas seja de 16%. Mendes (2013) enfatiza que as vagas destinadas a cotistas possuem menor concorrência.

Para Mendes (2013):

A chance de admissão para um estudante proveniente de comunidades negras é de 37% e para um indígena de 39%, revelando a baixa inscrição de indígenas e afro-colombianos no programa de cotas desta universidade. Como o acesso tem se limitado a duas vagas por programa, não tem se verificado atritos ou reclamações dos egressos regulares com os beneficiados pela política. O rendimento acadêmico dos alunos beneficiados, medido através das notas obtidas nos exames correntes, se apresentou menor do que o apresentado pelos alunos regulares. Fruto de uma maior percentagem no abandono de matérias assim como em repetições, o tempo requerido para término do curso dos alunos cotistas é maior que o apresentado pelos não cotistas. As desistências também são maiores entre os alunos beneficiados pela política (MENDES, 2013, p. 33).

Desta forma, entendemos que as políticas de AAs nesta região da Colômbia, tornam-se insuficientes, uma vez que não há nenhuma oferta de políticas relacionadas a permanência, ou seja, os alunos conseguem o acesso após várias etapas classificatórias, mas no decorrer de seus processos de formação percebem a inviabilidade de se manterem estudando. Os autores pontuam que a falta da prática educacional inclusiva, que leve em consideração as especificidades de negros e indígenas no contexto universitário, se torna mais um fator complicador para a efetivação da permanência. Pode ser usado como forma de exemplificar que os estudantes cotistas apresentam dificuldades com a língua espanhola utilizada na academia, fato que leva não somente a evasão, mas também a exclusão e ao

sentimento de insuficiência, ou de que de fato a academia não lhes é um ambiente ao qual devessem pertencer.

Contextos de Permanência das Universidades da região do Caribe na Colômbia

Quando mudamos de panorama e passamos a buscar dados relacionados ao contexto universitário da região do Caribe, encontramos a pesquisa realizada por Cárdenas, Martínez e Cabera (2011), que olham para os contextos das seguintes universidades: *Universidad Del Atlántico, Universidad de Cartagena, Universidad Córdoba, Universidad de La Guajira, Universidad Del Magdalena, Universidad de Sucre, Universidad Popular Del Cesar*. Percebemos que existe uma tentativa de políticas estudantis, que tenham como enfoque as questões de permanência, para estudantes que sejam vulneráveis economicamente.

Como principais medidas podemos pontuar as bolsas de estudos, trabalhos em que é possível conciliar estudos, estágios, créditos de financiamentos, acesso à cultura, entre outros. De acordo com os dados 52,7% dos estudantes dessas universidades usufruíram de alguma modalidade de auxílio permanência, entre 2005 a 2011. Um outro exemplo de políticas de permanência que podemos citar é o da *Universidad Nacional da Colombia*, esta é uma IES que possui o programa de AAs mais abrangente, e que tem instituído como política de permanência o Programa de Ingresso Especial (PAES). Neste programa os estudantes cotistas que ingressaram, pagam a mensalidade mínima estabelecida, e podem usufruir de bolsas de estudos, ressaltando que para poder usufruir do PAES os estudantes precisam ter bons índices acadêmicos. (LÉON, HOLGUÍN, 2005).

Sendo assim, por meio dos dados por nós analisados, concluímos que o modelo de políticas de AAs adotado pelas universidades colombianas, não são consolidados, e ainda que em meio a avanços elas são ineficientes, uma vez que as reservas de vagas estão em torno de 2 a 4% das vagas em cada curso, a depender da localidade da IES. Pontuamos a ausência de monitoramento relacionado ao quantitativo de vagas preenchidas, número de evasões e conclusões de curso. Observamos, ainda, que pesquisadores de AAs no contexto colombiano, relatam o esvaziamento de dados e os desafios encontrados para dar luz e voz às exclusões de pessoas negras no contexto universitário colombiano. Este esvaziamento de

dados, nos mostra que o Estado, em certa media, permanece invisibilizando a existência de negros no país e os seus direitos.

Neste sentido, acreditamos ser importante pontuar que as poucas medidas de permanência estudantil existentes, iniciaram nas universidades, não havendo nenhuma legislação nacional que garanta a continuação da oferta de tais ações. Para além da luta pela ampliação e garantia das AAs, quando olhamos para as questões de permanência, os poucos avanços não são garantidos, acarretando em um clima de insegurança e instabilidade. Por isso o movimento negro colombiano segue articulado com movimentos negros de outros países latino-americanos, para que, em conjunto, consigam pressionar o governo colombiano para a criação de legislações amplas e atualizadas, que contemplem o acesso e permanência.

6.4 ACESSO E PERMANÊNCIA: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO URUGUAI

No que diz respeito aos negros uruguaios, podemos considerar como principal avanço o reconhecimento da existência de negros no país, quando o país passou a ter um olhar mais atento às necessidades e demandas, para que pessoas negras sejam incluídas e tenham a sua cultura e história socialmente valorizadas. A partir dessa visibilidade outros direitos passaram a ser garantidos, como vimos no *Plan 2015-2020 e a Ley 19.122/2013*.

Segundo o censo de 2011, 8,1% da população uruguaia se autodeclarou como negra ou afrodescendente (INE, 2012). Quando observado em quais regiões do país há maior concentração de pessoas negras, os dados ficam da seguinte forma: em Rivera 17,3%, em Artigas 17,1%, sendo que essas são cidades situadas na região norte do país, enquanto que se considerarmos a capital Montevideo os índices baixam para 9%.

Elucidamos novamente essas questões, pois por meio delas nos será possível o exercício de compreensão sobre como o Uruguai tem pensado as questões que permeiam a permanência para os estudantes que residem longe dos grandes centros. Cabe ressaltar que a *Universidad de la República* (UDELAR) é a principal IES do Uruguai, localizada na capital do país.

No ano de 2013 o governo Uruguaio promulgou a Lei nº 19.122/2013 que representa um marco histórico para o país. Desde o ano de 2004 o país vem assumindo compromissos junto aos organismos multilaterais, com o objetivo de

reparação histórico-social para com a população negra do país. Devido ao histórico recente nas políticas públicas com recorte étnico-racial, percebemos que dos três países por nós escolhidos para as análises, o Uruguai é o país que possui menor quantitativo de dados referentes à permanência.

Por outro lado, encontramos documentos que nos mostram que ao longo desses nove anos, importantes órgãos foram criados, com o objetivo de olhar atentamente para as demandas da população negra uruguaia. Sendo assim, discorreremos a respeito da Secretaria da Equidade Étnico-Racial e das Populações Migrantes da Intendência de Montevideo (SEERPM); o Departamento Social do Uruguai; e a implementação da Lei nº 19.122/2013. Acreditamos que por meio delas, nos será possível compreender os passos dados pelo país para garantir a permanência de estudantes negros nas IES.

Secretaria da Equidade Étnico-Racial e das Populações Migrantes (SEERPM) como mecanismo de permanência

O movimento negro uruguaio há décadas luta por políticas de inclusão e no ano de 2004 foi criada a Unidade Temática de Direitos Afrodescendentes. Esse núcleo representou um marco para o Uruguai, que teve em Montevideo uma instituição representando os povos negros. Ela, em conjunto com integrantes do movimento negro, e intelectuais do país, foram responsáveis por fazerem as primeiras movimentações, que mais tarde resultaria na Lei nº 19.122/2013, além de propostas culturais para fortalecer a cultura negra no país. No ano de 2016, essa Unidade, passou a ser denominada de Secretaria da Equidade Étnico-Racial

Dentre os seus objetivos específicos, encarrega-se da configuração, gestão, monitoramento e avaliação das políticas de equidade étnico-racial e justiça social, sob o ponto de vista dos direitos humanos. Os seus planos, programas e ações abordam diferentes áreas, tais como a da saúde, educação, habitação, cultura, emprego e economia cooperativa, a partir de uma abordagem transversal de gênero para reduzir as desigualdades sociais, nomeadamente, as étnico-raciais.

Departamento de Afrodescendência (DA) como mecanismo de permanência

O DA foi criado no ano de 2018 e faz parte da Divisão de Direitos Humanos da Direção Nacional de Promoção Sociocultural do Ministério do Desenvolvimento

Social do Uruguai. Tem a sua atuação embasada nas perspectivas dos direitos humanos e objetivos centrais referentes à eliminação do racismo estrutural e à construção de uma sociedade mais inclusiva, utilizando-se de concepções baseadas na políticas públicas de ação afirmativa. Como vimos um dos enfoques do DA é a eliminação do racismo estrutural, neste sentido:

O racismo estrutural é entendido como um dos fatores que melhor explica e reforça as desigualdades sociais do Uruguai, a tal ponto que a situação se reflete nas taxas de pobreza que afetam as pessoas afrodescendentes. Assim, “a situação das pessoas afrodescendentes no Uruguai [...], atrasadas e rejeitadas no âmbito educativo e profissional, evidencia a interligação existente entre os diferentes mecanismos de opressão e mostra as áreas onde é necessário reconstruir e/ou reparar” (MIDES, DNPSC, Divisão de Direitos Humanos, 2017, p. 12).

Dentre os seus objetivos, o departamento procura incorporar a abordagem de equidade étnico-racial e a perspectiva de direitos humanos em todas as esferas e atividades do Estado, em especial na concepção de políticas públicas; garantir a implementação da Lei nº 19122/2013; promover a equidade racial da comunidade negra, e criar propostas metodológicas e conceituais para abordar as desigualdades étnico-raciais. Para alcançar estes objetivos, a partir de 2018 o DA tem desenvolvido uma série de ações estratégicas alinhadas com as orientações estabelecidas em alguns documentos públicos, tais como no “Plano de Trabalho 2015-2020” e no “Guia para a Implementação de Ações Afirmativas para a população afrodescendente (2015-2025)”.

Entre outras iniciativas do DA, podem ser mencionadas o monitoramento e avaliação do cumprimento das AAs da Lei nº 19122/2013; a participação na elaboração do Plano Nacional da Equidade Racial e Afrodescendência; a criação do Conselho Nacional de Equidade Racial e Afrodescendência (2019-2022); e a concepção de protocolos, materiais e guias de procedimentos para o desenvolvimento de campanhas de sensibilização social e de jornadas de capacitação para os/as funcionários/as dos organismos públicos e membros das organizações da sociedade civil. Também tem desenvolvido linhas de investigação sobre os afrodescendentes e as desigualdades sócio-raciais.

Para os membros da sociedade uruguaia, por meio do DA, nas últimas duas décadas, os assuntos relacionados às políticas públicas voltadas para questões étnico-raciais se institucionalizaram no país, possibilitando que diversos avanços históricos ocorressem. Essas mudanças são perceptíveis, uma vez que, para além

das etapas jurídicas, as questões relacionadas ao povo negro no Uruguai passaram a ter maior visibilidade, levando a sociedade em geral, a perceber a importância das políticas públicas, e o povo negro a (re)conhecer os seus direitos. O então diretor do DA na época, Miguel Pereyra afirmava o seguinte:

Após 2006, depois de anos de luta dos movimentos afrodescendentes, conseguiu-se incluir a variável étnico-racial por auto-percepção. Isto é, a partir de 2006, foram as pessoas que definiram a sua condição étnico-racial. Em 2005, criaram-se os organismos de equidade racial; começou-se a trabalhar com o Instituto Nacional de Estatística e, a partir daí, os diferentes organismos começaram a criar políticas públicas com base nos dados recolhidos. Em 2015, começou-se a consolidar a estrutura institucional: em 2018 criou-se o Departamento de Afrodescendência (PEREYRA, 2020, p. 77).

Por meio da afirmação, podemos perceber que o movimento negro uruguaio se mobilizava há anos para ter suas reivindicações atendidas, no entanto algumas delas como por exemplo a autodeclaração étnico-racial, foi conquistada somente após o ano de 2006. É importante ressaltar que para a criação de políticas públicas voltadas a determinado grupo de pessoas, faz-se necessário ter dados quantitativos de sua existência, ou seja, por anos o movimento negro uruguaio lutou para que as questões étnico-raciais constassem no censo do país. Por meio da quantificação de pessoas negras no país, foi possível entender quais partes orçamentárias deveriam ser destinadas para suprir as demandas daquela população, compreendendo as necessidades básicas de existência de um povo. Sendo assim, consideramos que a população negra uruguaia tem as questões étnico-raciais incluídas no censo, com os auxílios no que tange às políticas públicas específicas voltadas para a saúde, educação, moradia, transporte, trabalho, entre outras.

Neste sentido, em se tratando das ações desenvolvidas pelo DA desde a sua institucionalização, Pereyra esclarece:

Considero que foi uma experiência positiva porque criou condições para aprofundar as políticas públicas. Existe uma Lei de ação afirmativa, uma Lei que cria o Conselho, um Plano Nacional, um Departamento no Ministério do Desenvolvimento Social e outros organismos de equidade racial. Também há uma Lei de orçamento, ou seja, estão presentes todas as condições para desenvolver as políticas públicas. Antes de 2005, não existia nada disto. É óbvio que ainda há muitíssimas coisas por fazer, mas devemos reconhecer que já se avançou. Avançou-se e muito (PEREYRA, 2020, p. 78).

Para que a Lei nº 19.122/2013 fosse promulgada, o Uruguai cercou-se de estudos, políticas, conselhos e secretarias que trouxessem para o cotidiano do país

as discussões referentes à necessidade de uma política mais abrangente de AAs, e para que ela fosse percebida como necessária e não um privilégio. Assim ampliou as discussões nos mais diversos contextos sociais e difundiu a valorização, história e cultura dos negros no Uruguai. Os órgãos citados (Secretaria da Equidade Étnico-Racial e das Populações Migrantes da Intendência de Montevideo; o Departamento Social do Uruguai) ficaram responsáveis por dar visibilidade às pautas étnico-raciais, trazendo para o debate cotidiano, as demandas, necessidades e a contribuição dos negros para o desenvolvimento social e cultural do país.

A Lei nº 19.122/2013 como mecanismo de permanência

Esta Lei garantiu o estabelecimento de cotas de 8% no contexto profissional e educativo, destinadas a pessoas negras, para que conseguissem ter acesso a empregos estatais, educação em IES privadas e bolsas de estudos. Anteriormente problematizamos sobre a importância de dados quantitativos, para gerar políticas públicas voltadas para a população negra e no caso da Lei nº 19.122/2013 percebemos como o Censo do ano de 2011 foi importante para as discussões referentes ao quantitativo populacional que assegurou os 8% definidos na legislação. Naquele censo, o índice populacional de pessoas que se autodeclararam negras ou afrodescendentes no Uruguai, foi de 8,1%, o que justifica a escolha da porcentagem de 8% destinada às cotas na lei.

A partir do ano de implementação da lei, a Divisão de Direitos Humanos do Ministério do Desenvolvimento, bem como outros órgãos públicos e movimentos sociais, dedicaram-se à promoção da equidade étnico-racial e justiça social. A partir de 2013 tais órgãos ficaram incumbidos de desenvolver programas e ações com o objetivo de fazer avançar a efetivação da implementação da lei.

Importante lembrar, que a Lei nº 19.122/2013 é um marco histórico para o Uruguai uma vez que por meio dela:

O Estado uruguaio reconhece no seu Artigo 1º que historicamente, desde os tempos do comércio de escravos, a população afrodescendente foi vítima de racismo, discriminação e estigmatização, sendo por isso que se propõe contribuir para a reparação dos efeitos da discriminação histórica que estas populações tristemente sofreram (URUGUAY, 2013, n.p.).

Deste modo, a Lei nº 19.122/2013 tem como fundamento a reparação histórica, e por meio dela a restituição da dignidade histórico-social desse povo. Por

meio da referida Lei, ficou garantido à população afrodescendente o direito do acesso a universidades e trabalho em instituições estaduais. Para a garantia desse direito, a Divisão de Direitos Humanos do Ministério do Desenvolvimento é a encarregada de assegurar a implementação desta Lei por meio da criação dos 3 R, (reconhecimento, redistribuição e representação):

O “reconhecimento” das pessoas afrodescendente como vítimas históricas do racismo e da discriminação, e como sujeitos de direitos em igualdade. Por outro lado, na “redistribuição” das posições, bens e serviços relacionados com o trabalho e a educação, através da implementação de uma quota educativa e profissional anual de 8% para favorecer a admissão dos afrodescendentes nos empregos do Estado e nas bolsas de estudo. Por último, na “representação” dos afrodescendentes, não só na concepção e gestão das políticas de ação afirmativa promovidas por esta Lei nacional, mas também na constituição de um Conselho Consultivo com capacidade para assessorar e participar na elaboração das políticas oficiais contra o racismo, a discriminação e a xenofobia (MIDES, DNPSC, Divisão de Direitos Humanos, 2017).

Por meio do exposto, é possível perceber, que há a preocupação em estabelecer a garantia do acesso aos ambientes de trabalho, que são vistos como um ambiente de poder, e que até a criação da Lei não eram possíveis para pessoas negras. Também é prioridade que a gestão da Lei e a criação de outras políticas étnico-raciais sejam realizadas por pessoas negras, ou seja, políticas para pessoas negras, que são pensadas por elas (OLAZA, 2015).

A partir dos elementos apresentados, consideramos que durante essa primeira década de implementação da Lei nº 19.122/2013, o principal objetivo do governo Uruguaio foi o de unir esforços para que a Lei não se restringisse a teoria, mas que fosse aplicável no cotidiano do país. Deste modo, percebemos que houve a preocupação em criar diferentes órgãos que zelem por diferentes aspectos da Lei, ou seja, grupos de trabalhos distintos, com objetivos em comum, mas que pensam em diferentes setores sociais, nos quais a legislação precisa impactar, buscando por modos mais próximos aos ideais, para por meio de ações concretas, contemplar esses diferentes setores.

Podemos concluir, que a lei nº 19.122/2013 além de ter impactado significativamente a vida dos negros uruguaios, garante à essas pessoas a inserção social em ambientes que até então lhes eram restringidos. Além da criação dos órgãos responsáveis pela implementação na prática da legislação e fiscalização para a sua efetivação, aqui cabe-nos ressaltar que esses órgãos possuem em sua

estrutura e liderança pessoas negras pertencentes a movimentos sociais, que lutaram e lutam por políticas com recortes étnico-raciais. Percebemos, então, um ensejo para que a legislação se efetive e consiga alcançar os seus objetivos de inclusão e reparação histórica e social para com a população negra.

7 TUDO O QUE COMEÇA TEM UM FIM, SERÁ? AS NOSSAS CONSIDERAÇÕES

"Escolher escrever é rejeitar o silêncio"

(Chimamanda Ngozi Adchie)

Escrevemos a presente dissertação para sermos lidas, ouvidas e para que escutem gritos que por vezes podem surgir ao longo da escrita. A nossa pesquisa é um grito, um grito dizendo que queremos ingressar, mas também queremos ter condições materiais e simbólicas para permanecer. Por isso, trazemos como epígrafe a frase de Chimamanda "escolher escrever é rejeitar o silêncio" temos sido silenciados por séculos, agora vão nos ouvir e nos ler.

Considerando que com esta pesquisa tivemos o objetivo de analisar as políticas públicas de ações afirmativas para a população negra do ensino superior no Brasil, Colômbia e Uruguai enquanto instrumentos promotores de inclusão social. Por meio deste movimento nos foi possível constatar que ambos os países possuem como alicerce estruturante os danos causados pelo colonialismo.

Entre as muitas leituras realizadas encontrei a do Izaque Pereira de Souza (2020) que rememora a sua trajetória de vida, onde por diversas vezes era o único em determinados espaços de poder. Bisneto de escravizados, neto de avó negra benzedeira e avô negro agricultor, recorda-se que temia todos os dias as aulas de história, pois ali sentia-se depreciado, angustiado e inconformado com a ideia de que se não fosse a "benevolência da princesa Izabel", talvez os negros ainda fossem escravizados. Me senti tocada por essa pesquisa, pois quando o autor relata a sua trajetória de vida, acadêmica e a história de seus antepassados me senti contemplada, em seus sentimentos e relatos. Por isso acredito, que para nós pesquisadores negros, nunca será somente uma pesquisa de cunho científico; em cada linha escrita, tem um pouco de nós e dos nossos. Nunca será somente sobre nós, mas sobre todos aqueles que vieram antes.

A esse respeito Rosa e Baraldi (2015, p. 937), afirmam:

[...] não é fácil pois enfrentamos o desafio de assumir a palavra e tornar públicas nossas lembranças, opiniões, inquietações, formações e prática profissional. [...] Essas narrativas favorecem a reflexão em relação às situações vividas que possam ter marcado suas escolhas, seus questionamentos ao longo de sua trajetória, as influências sofridas de âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional etc., que possam estar presentes na formação (ROSA; BERARDI, 2015, p. 937).

Um educador negro ao abordar as temáticas étnico-raciais em sala de aula, não está apenas falando ou ensinando, ele está por vezes revirando suas feridas, e se vendo na maior parte dos contextos, fato esse que pessoas negras carregam consigo desde crianças. Por essa razão, ao optar por pesquisar questões étnico-raciais, além de buscar conhecimentos, novas descobertas e divulgação das questões que o afetam, o pesquisador está também em um constante processo de autoconhecimento, de cura e de ânsia pelo saber. Esse processo fica evidente nas linhas escritas, pois tais sentimentos nem sempre são possíveis expressar dentro das regras academicistas, fazendo com que todo leitor negro, se identifique um pouco com a pesquisa.

Por meio das discussões levantadas por Munanga, (2015); Wedderburn, (2007); Telles, (2003); Quijano, (2005); Peschard, (2002); Olaza, (2015) percebemos que nos dias atuais, a população negra continua a enfrentar os resultados das desigualdades produzidas pelo processo escravocrata e pelo período pós-abolição, lembrando que a falta da inclusão social da população negra escravizada e recém liberta a sociedade, nos afeta no contexto atual. Podemos também refletir a respeito do racismo enfrentado, pois ainda que pessoas negras se qualifiquem formalmente, os ambientes elitizados como universidades e cargos de poder, continuam sendo restritos para nós.

Compreendemos então a importância de discorrer a respeito dos resultados causados pelo processo escravocrata, por meio de um viés não eurocêntrico. Utilizamos autores decoloniais, que nos auxiliaram a compreender os complexos contextos sociais que envolvem os negros latino-americanos. Após termos desenvolvido a nossa base teórica, debatido questões pertinentes à raça, racismo e mestiçagem na AL, adentramos no universo das pesquisa já realizadas quanto à inclusão; bancas de heteroidentificação; currículos decoloniais; políticas de permanência e a importância dos NEABIs. Por meio delas percebemos que convergem para uma temática em comum, uma vez que não há como promover a inclusão de estudantes negros nas IES, sem que haja medidas de permanência.

Este, continua sendo um dos principais desafios em comum para os países pesquisados. Como avançar nas discussões e implementar políticas de permanência, que auxiliem na garantia de oportunidades para além do acesso? Constatamos avanços, mas também que há muitos desafios a serem vencidos e

uma luta constante pela garantia dos direitos à inclusão de estudantes cotistas negros nas IES.

Na tessitura das discussões foi necessário realizar uma contextualização histórica a respeito dos processos coloniais enfrentados pela AL. Dialogamos com autores como (CRENSHAW, 2002; NASCIMENTO, 1978; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; MBEMBE, 2018), entre outros. Constatamos que, tanto Brasil, quanto Colômbia e Uruguai, sofreram com o processo escravocrata e com a colonização violenta que agrediu os corpos pretos das mais variadas formas. Outro fator em comum entre os países foi o branqueamento social vivido com diferentes nuances. Esse processo refletiu e reflete de forma direta na (des)valorização cultural e o modo como a sociedade lida com questões raciais.

Por fim, após este longo exercício de compreensão nos é possível afirmar que Brasil, Colômbia e Uruguai adotaram políticas educacionais antirracistas, com foco em suas populações negras. Os processos históricos vivenciados pelas populações negras de ambos países, considerando suas realidades evidenciam que temos mais aproximações do que distanciamentos, entre elas, principalmente, as modificações curriculares buscando valorização da história e cultura dessas populações e a políticas de AAs que garantem o acesso ao Ensino Superior.

Com Quijano (2005), aprendemos que a semelhança resulta, entre outras coisas, do combate a um mesmo inimigo: a colonialidade do poder, que classifica negros e indígenas, e demais minorias raciais que vivem na AL como inferiores aos brancos, também no campo educacional. Entretanto, ao analisar cada um dos contextos, formas de implementação e como essas políticas encontram-se atualmente, percebemos que as similaridades dão lugar a implementações diferentes, que resultam em modificações sociais distintas.

Essas políticas vêm sendo requeridas por minorias étnicas há séculos. Então perguntamos: Como movimentos sociais que representam parcelas populacionais invisibilizadas, conseguiriam fazer com que suas reivindicações ganhassem notoriedade e passassem a compor políticas públicas? Este cenário de invisibilidade, disparidade social e socioeconômica, torna a AL celeiro fértil para que ocorram intervenções dos Organismos Multilaterais, oportunizando que dentre outras discussões, as questões relacionadas às temáticas étnico-raciais passassem a integrar as agendas de desenvolvimento da ONU, BIRD, UNESCO, CEPAL, entre outros. Porém, sabemos que a inclusão dessas pautas, não dizem respeito somente

a reparação, ascensão social e econômica dessas minorias, ou seja, embora sejam discussões que oportunizaram melhorias significativas em diversos campos para esses grupos, os objetivos dos organismos multilaterais estão alinhados aos objetivos neoliberais.

Especificamente no capítulo 6 discorreremos a respeito das medidas de permanência instituídas em cada um dos países analisados, considerando as especificidades de cada contexto e os fatores histórico-sociais que os permeiam. Pudemos perceber também que ambos os países precisam avançar nessas discussões, e que fatores políticos exerceram influências, tanto para o avanço das discussões, como para o retrocesso.

É importante enfatizarmos que tanto Brasil, quanto Colômbia e Uruguai, possuem movimento negro e grupos de pesquisadores comprometidos em auxiliar na efetivação e sucesso de medidas de AAs para o ingresso no contexto universitário, e que vão além, entendendo que somente a garantia ao acesso não é suficiente para o sucesso acadêmico de estudantes negros do Ensino Superior. Para além, as IES possuem papel de destaque no que diz respeito às medidas que possuem como objetivo a garantia do direito à permanência.

Apesar de as universidades, docentes e movimentos sociais exercerem papel preponderante para o êxito estudantil negro nas IES, consideramos a necessidade de que essas medidas individuais e por vezes coletivas, transpassem as barreiras institucionais e sejam legisladas a partir da compreensão de que uma vez que as questões de permanência sejam revistas, atualizadas, (re)criadas e legisladas, fica instituído à população negra, o direito não somente ao acesso, mas também à permanência, auxiliando a seguridade estudantil, de ingressar e ter viabilizado por meio de legislação específica, o direito e condições materiais e simbólicas de permanecer, ser e pertencer.

Dentre os três países analisados, o Brasil é o que possui o cenário mais avançado, uma vez que conta com uma legislação de AAs e de permanência. Os três países, em momentos históricos distintos, tiveram discussões que culminaram na implantação das AAs. O ambiente internacional, as demandas históricas dos movimentos negros, os poderes locais, contextos universitários e cenários políticos, fizeram com que em um primeiro momento fossem direcionados para um contexto semelhante, entretanto, em cada país as AAs se desenvolveram de formas

peculiares conforme as realidades se apresentaram, gerando resultados também distintos, embora em contextos semelhantes.

No que tange ao contexto brasileiro de implementação das AAs, as universidades, seus servidores e o movimento negro, possuem papel determinante na promoção de discussões sobre as AAs. Sendo que a sua implementação se deu de forma progressiva, uma vez que, inicialmente, as cotas eram destinadas apenas para estudantes oriundos de escolas públicas, até avançar para a Lei nº 12.711/2012 conforme conhecemos.

Referente ao contexto colombiano, as discussões restringiram-se às reitorias universitárias, ou seja, não houve interlocução e discussões com o núcleo universitário ou com o movimento negro do país, embora uma política que garantisse o acesso de negros colombianos ao Ensino Superior fosse uma demanda antiga e recorrente do movimento negro colombiano. Destacamos também que o Programa de AAs colombiano é respaldado pela Constituição de 1991, entretanto desde então permanece estagnada.

O ponto crucial ao nosso ver, no que diz respeito ao contexto colombiano, está na ausência de legislação que tenha alcance nacional e busque padronizar e garantir a implementação na prática, da política de AAs. Neste sentido, é importante retomar e relembrar que na Colômbia, as AAs não são obrigatórias, tendo as Instituições de Ensino Superior autonomia para implementá-las ou não.

Quanto ao Uruguai, como pudemos observar, as políticas públicas para a população negra começaram a ser desenvolvidas a partir do século XXI. As políticas de equidade étnico-racial foram elaboradas como resultado do trabalho político e cultural articulado entre as organizações negras e os órgãos estatais. As políticas étnico-raciais do Uruguai caracterizam-se por serem embrionárias e em vias de maturação, orientadas para reduzir as desigualdades étnico-raciais.

A implementação da Lei nº 19.122/2013 foi fundamental, pois fez com que, assim como o Brasil, o Uruguai se tornasse um dos países da região em que as AAs destinadas aos negros estivessem contempladas no plano profissional e fizessem parte da política pública. Assim como no Brasil e Colômbia, o movimento negro uruguaio também reivindicou por AAs, porém dentre os três países, no contexto uruguaio, as agendas dos Organismo Multilaterais são mais perceptíveis.

Retomando para as discussões a respeito da permanência estudantil, acreditamos que dos três países, o contexto colombiano é o que mais precisa de

avanços, conseqüentemente é o contexto que menos promove ações que resultam na inclusão de pessoas negras no Ensino Superior. Uma vez que na Colômbia, as universidades públicas são pagas, este pode ser caracterizado como um fator de exclusão de uma parcela significativa de pessoas negras, onde um maior número de políticas públicas, com o objetivo de proporcionar a inclusão de pessoas negras no Ensino Superior seriam bem vindas.

Considerando que as universidades pagas já se configuram como fator excludente, de difícil acesso e permanência, seria essencial a existência de políticas de permanência. Como por exemplo, bolsas de estudos que contemplam a totalidade ou não das anuidades, que por si já configurariam avanços e proporcionariam impacto no cotidiano de jovens negros. Não havendo nenhuma ação nesse sentido, a falta de ações governamentais, configuram-se como política de estado cujo objetivo ou a falta dele, resulta na desistência estudantil, que ocorre por vezes, antes mesmo do ingresso.

Diferentemente, no contexto brasileiro, as legislações que regulamentam o acesso e permanência são fundamentais. No que tange à permanência as discussões no campo governamental embora estejam obsoletas, há um esforço e comprometimento por parte das IES, em promover ações que impactem na permanência de estudantes negros que, mesmo com menor alcance, fazem-se essenciais. Entretanto, para além das ações das esferas governamentais, faz-se necessário o constante movimento de reivindicações para conquistar avanços no campo da permanência de estudantes negros nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, uma vez que sem legislações próprias, não há garantia quanto à duração e abrangência das medidas isoladas de AAs.

Em se tratando do contexto uruguaio, as medidas de permanência são contempladas na mesma legislação das AAs, com igual porcentagem para a oferta de bolsas de estudos, a fim de suprir as necessidades materiais de estudantes negros. Há também na esfera trabalhista, a reserva de 8% nos empregos estatais, ou seja, abrange os principais quesitos que causam insegurança social à população negra.

Com a aprovação da Lei nº 19.122/2013, 8% dos concursos para cargos e empregos públicos são atribuídos a pessoas afrodescendentes e contempla também o acesso a bolsas de estudo no sistema educativo. Um fator decisivo para a concretização desta política é ela ter sido monitorada e avaliada pelas organizações

sociais negras e pelo Estado. A experiência uruguaia possui algumas semelhanças com a brasileira, não só pela centralidade da narrativa nas questões que abrangem a equidade racial como principal eixo para a definição da política, mas também pela transversalidade da perspectiva étnico-racial.

Grande parte do sucesso da implementação da Lei, bem como das políticas desenvolvidas pelo Departamento Afrodescendente, se dá devido ao fato de terem sido executadas ações, que tinham por objetivo garantir que cada um dos organismos do Estado se comprometesse, de acordo com as suas competências, com a implementação e efetivação de políticas para a população afrodescendente. Para além dos motivos já citados, se faz necessário ressaltar o papel fundamental das organizações sociais negras, que por meio de muitas lutas e participação ativa nos conselhos realizados pelo país, conseguiram a aprovação de políticas públicas. Isto fez com que se reconhecesse e valorizasse o conhecimento histórico acumulado sobre estes temas e a experiência política que essas organizações acumulam.

Pensar no ingresso sem ter ações consolidadas de permanência, pode vir a ser fator excludente, uma vez que impede estudantes negros de sonhar com o acesso. Pudemos perceber ao longo da pesquisa que são diversos desafios com os quais estudantes negros precisam lidar ao longo de sua trajetória educacional, fatores que vão desde aspectos socioeconômicos, até os emocionais, como ter rede apoio e colegas com quem possam partilhar suas vivências acadêmicas. Deste modo, tendo em vista que de maneiras diferentes, em certa medida todos os países por nós analisados contemplam alguma medida de permanência, essas, por sua vez, não estão correlacionadas aos aspectos raciais. A exceção é o Uruguai que por meio da Lei nº 19.122/2013 contempla questões de permanência com recorte para pessoas negras não somente no âmbito acadêmico, mas também no mercado de trabalho.

Iniciamos o capítulo 6 falando a respeito do período de desesperança enfrentado por nós brasileiros, entretanto, apesar dos retrocessos causados pelo inominável²⁵, vieram dias de esperança, em que tem sido possível pensar e sonhar com dias melhores. Temos ministros e ministras negras no novo governo do presidente Lula (2023-2026), representantes indígenas nos ministérios. Nos tem sido possível acreditar que, aos poucos, avançaremos novamente e conseguiremos

²⁵ Jair Messias Bolsonaro

conquistar avanços políticos importantes no que diz respeito às questões étnico-raciais.

Quando estendemos este olhar para o contexto colombiano, percebemos que, pela primeira vez na história do país, está no poder uma mulher negra, militante do movimento negro e preocupada com as políticas públicas voltadas para essa parcela populacional. Acreditamos que, futuramente, ao olharmos para este período da história do país, perceberemos que simboliza um marco nos avanços e conquistas políticas para a população negra colombiana. Que possamos esperar! Que em pesquisas futuras o contexto encontrado por pesquisadores seja outro, que assim como Brasil e Uruguai o país possa implementar legislação que garanta o acesso e permanência de pessoas negras colombianas ao Ensino Superior.

O Uruguai, atualmente, encontra-se sendo governado por um presidente de centro-direita, com perfil conservador. Após anos sendo governado por presidentes comprometidos com diversas pautas relacionadas à diversidade e questões raciais. Entendemos que se faz necessário o olhar vigilante, na luta por novas conquistas e melhorias, além da não aceitação de retrocessos.

Sendo assim, consideramos que o principal objetivo das políticas de permanência é o de proporcionar equidade entre os estudantes, e por meio delas, dar aos estudantes negros a oportunidade de eles sentirem-se pertencentes ao contexto universitário, e desfrutar das infinitas possibilidades que o contexto acadêmico pode lhes oferecer, além de auxiliar na diminuição dos índices relacionados à retenção e evasão de estudantes vulneráveis socioeconomicamente e pertencentes às minorias raciais. Compreender que ingressar não é sinônimo de permanecer e de ter a possibilidade de dedicar-se somente aos estudos e as demais demandas acadêmicas. Também, que o contexto acadêmico e a aprendizagem não se restringem às salas de aulas, mas ocorrem também pelas interações nos mais diversos ambientes acadêmicos, por isso é fundamental para a permanência um contexto inclusivo, que ofereça possibilidades de o estudante vivenciar a vida acadêmica como um todo.

A respeito de futuros estudos, com vistas ao doutoramento, consideramos que ouvir discentes negros seja essencial, uma vez que, por meio de vozes negras, poderemos compreender na prática, o que buscamos nesta pesquisa elucidar com o estudo teórico. Em relação ao contexto brasileiro, para além de ouvir os discentes, em uma pesquisa futura seria importante aprofundar o conhecimento sobre o

desenvolvimento das ações das Secretarias de Ações Afirmativas e Diversidade das principais IES do Brasil, e entender o impacto das AAs na vida desses estudantes, bem como ocorre a organização e as ações burocráticas e práticas dessas secretarias.

Ao olhar para o contexto colombiano, seria interessante entender as tensões e conflitos em torno da luta para que as AAs se tornem legislação e o impacto que uma possível lei traria para o contexto social dos negros colombianos. Em se tratando do Uruguai, o acompanhamento da implementação, na prática, da Lei nº 19.122/2013 e a participação atuante do movimento negro nesses processos seriam importantes para compreendermos de modo mais abrangente o contexto das AAs no Uruguai, bem como a compreensão a respeito das funções e práticas das secretarias implementadas pelo governo uruguaio e o protagonismo do movimento negro nessas secretarias.

*"Tudo que eu escrevo é profundamente marcado pela
minha condição de mulher negra na sociedade
brasileira".*

(Conceição Evaristo, 2017).

REFERÊNCIAS

ABERO, B.; MUSSO, A.; PÍRIZ, P.. **Guía Didáctica: educación y afrodescendencia**. Montevideo: Instituto Nacional de Las Mujeres, 2016.

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

ALBUQUERQUE, W. de; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: CEAO/Fundação Palmares, 2006.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ALTAMIRANDA, J. J.. **Afrodescendientes y Política en Uruguay**. 2004. 59 f. Monografía de Grado (Licenciatura en Ciencia Política). Montevideo: FCS, Universidad de la República, 2004.

ANDREWS, G. R.; FUENTE, A. de la. (Org.). **Estudios afro-latino-americanos: uma introdução**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

ARGENTINA. **Lei nº 24.012, de 06 de novembro de 1991**. Dispõe a respeito da reserva de vagas para mulheres em partidos políticos. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/411/norma.htm>>. Acesso em: 20 maio 2021.

ASSEMBLEIA, Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A III, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

AZEVEDO, M. Igualdade e Equidade: Qual é a medida da Justiça Social?. **Avaliação**, Campinas (SP), v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, R. G.. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BHABHA, H. K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Câmara dos deputados. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, FE-UFRJ. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Unesco/CSIE, 2000.

BOWEN, W. G.; BOK, D.. **O curso do rio:** um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BUCHELI; CABELLA, W.. **Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006:** Perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial. Montevideo: UNFPA, UNDP, INE, 2006.

BUSQUETS, J. M.; DELBONO, A.. La dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985): aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas teorizaciones sobre el autoritarismo. **Rev. Fac. Derecho**, Montevideo, n. 41, p. 61-102, dez. 2016.

CASTELLANOS, J. M. O.; CORREA, B. L.; LOAIZA, M. O.. **Espirales de Humo. El acceso de Estudiantes de Grupos Étnicos em la Universidad.** Caldas: Universidad de Caldas, 2006.

CAPES. **Assuntos e notícias.** 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

_____. **Pós-Graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2582-sp-1752673202#:~:text=Os%20dados%20demonstram%20que%20S%C3%A3o,Grande%20do%20Sul%20e%20Paran%C3%A1>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CÁRDENAS, J.; MARTÍNEZ, A.; CABRERA, M.. Acciones afirmativas como mecanismo de inclusión social en la educación superior pública: el caso de la región Caribe colombiana, **Clio América**, n. 7, p. 110-119, 2011.

CARNEIRO, S.. Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHSOKA; TAKANO (Org.). **Racismos Contemporâneos.** Rio de Janeiro: Cidadania, 2003.

CARVALHO, J. J.. **A luta anti-racista dos acadêmicos deve começar no meio acadêmico.** Brasília: Série Antropologia UnB n. 394, 2006. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie394empdf.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

_____. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. Padê: **Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos** (encerrada), v. 1, n. 1, 2007.

_____. Los Estudios Culturales en América Latina: Interculturalidad, Acciones Afirmativas y Encuentro de Saberes. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 229-252, jan.-jun. de 2010.

_____. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa. In: QUEIROZ, D. M. de. (coord.) **O Negro na Universidade.** Salvador: Novos Toques, 2002.

CLAPP, A.. **Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

COLÔMBIA. **Constitución Política de la República de Colombia de 1991.** República de Colombia, 1991. Disponível em <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/col91.html> acesso em 15 jan. 2022.

COLÔMBIA. **Ministerio de Educación Nacional de Colômbia.** República de Colombia, 1998. Disponível em: <<https://www.mineducacion.gov.co/portal/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COLÔMBIA. **Ley nº 70, de 27 de agosto de 1993.** Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Disponível em: <<https://iiap.org.co/documents/9cca35255c53783727005651b64aa65f.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2022.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional de Colômbia. **Ley General de Educación.** 1994. Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COLÔMBIA. **Decreto 1122 de 1998.** 1998. Disponível em <[http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2022.

COLOMBIA. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. **Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica.** Colômbia, 2007. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnias/present_etnicos.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). **Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos.** Documentos de Proyectos (LC/TS.2017/121). Santiago, 2017. Disponível em: <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/42654-situacion-personas-afrodescendientes-america-latina-desafios-politicas-la>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). **Panorama social de América Latina.** (LC/PUB.2019/ 3-P). Santiago, 2018b.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). **Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial** (LC/MDS.2/2). Santiago, 2018a.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). **Nudos críticos del desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe: antecedentes para una agenda regional** (LC/CDS.3/3). Santiago, 2019a.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). **Desvelando desigualdades estructurales en América Latina: las personas afrodescendientes y el COVID-19.** Santiago, 2020.

COMISSÃO, Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). **Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina.** Santiago, 2021. Disponível em: <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46191-afrodescendientes-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina-retos-la>>. Acesso em: 20 maio 2021.

COMUNIDAD ANDINA. **Carta Andina para la promoción y protección de los Derechos Humanos.** Ecuador: SICE, 2002. Disponível em: <<http://www.sice.oas.org/labor/Carta%20Andina.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL (CONPES). Ministerio del Interior y de Justicia. **Documento 3310: Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana.** Colômbia, Bogotá, 2004.

CONVENÇÃO Americana de Direitos Humanos. **Pacto de San José da Costa Rica**. 1969. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CONVENÇÃO Americana de Direitos Humanos. **Protocolo adicional à convenção americana sobre direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais**. 1988. Disponível em: <<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/protocoloadicional.PDF>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CORBETTA, S.; D'ALESSANDRE, V.. Educación y afrodescendientes Hacia un balance en materia de políticas educativas. **Revista Exitus**, Pará, v. 02, n. 01, p. 57-77, jan.-jun. 2012.

COSTA, S.. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA, S.; ALVES, C.. Políticas afirmativas nas universidades latino-americanas. **Anais...** Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, IX, 2009, Florianópolis.

CRENSHAW, K.. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CRUZ, R. N.; et. Al. Mapa do invisível. Hierarquias sociais e universidade. In: MAYORGA, C.. [org.]. **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DAHL, R.. **Poliarquia: Participação e Oposição**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1997.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estatística). **Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera: Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018**. Bogotá, Colômbia: Direção de Censos e Demografia de Bogotá, 2019.

DIAS, L. R.. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 38, julho, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DUARTE, F. R. **Direitos Humanos e Ações Afirmativas: o (des)velar dos caminhos para a igualdade no Ensino Superior**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas) - Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Educação, Santa Maria, 2016.

DU BOIS, W. E. B. **As Almas da Gente Negra**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DURBAN. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, set. 2001. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/conferencia-de-durban>>. Acesso em: 04 jun. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

EXAME. **USP passará a ter cotas para professores negros. 2021**. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/usp-passara-a-ter-cotas-para-professores-negros/>>. Acesso em: 16 maio 2022.

FANON, F.. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961.

_____. **Em defesa da Revolução Africana**. 1. ed. portuguesa, tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Livrasia Sá da Costa Editora, 1980.

_____. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILHO, J. C. M. de B.. **Ações Afirmativas**. 4. ed. São Paulo: LTr, 2016.

FOÉ, N.. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 175-228, jan.-mar. 2013.

FREYRE, G.. **Casa grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2003.

GALEANO, E.. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

GALTUNG, J.. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**. v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990. Disponível em: <<https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GELEDÉS, Centro de Documentação e Memória Institucional. **Brasil e Durban: 20 anos depois**. São Paulo: Geledés Centro de Documentação e Memória Institucional, 2021.

GENTILI, P.. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. Vozes: Petrópolis, 2001.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDESTEIN, E.. **La Discriminación racial, por origen nacional y etnia el nas relaciones laborales**. Montevideo: Universidad de la República, 2008.

GOMES, J. B.. Ação Afirmativa: aspectos jurídicos. In: SEYFERTH, Giralda; *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002. p. 123-142. Disponível em:<
http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/189/ABONG_RACISMO%20NO%20BRASIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GOMES, J. B.. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. 2012. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-asacoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GOMES, N. L.. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, M. L.. **Políticas Públicas de Ação Afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Campinas, 2019.

GOTKOWITZ, L., (ed.). **Histories of Race and Racism: The Andes and Mesoamerica from Colonial Times to the Present**. Durham: Duke University Press, 2011.

GRUPO Banco Mundial. **Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um marco de inclusão**, 2018. Disponível em:<<https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=5034>>. Acesso em: 20 maio 2021.

GRUZINSKI, S.. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 321-342, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A.. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 1997.

HABERMAS, J.. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HALL, S.. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 1. ed. atualizada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, T.. Brasil na vanguarda latino-americana das políticas de ação afirmativa baseadas em raça e dos recenseamentos com recorte racial. In: SOUZA, Arivaldo; FONSECA, Luciana. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina**.

Salvador: Editora da UFBA, 2017. p. 137-154.

HERNÁNDEZ, T. K.. **Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response**. Nova York: Cambridge University Press, 2013.

HOOKER, J.. Inclusão indígena e exclusão dos afrodescendentes na América Latina. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 89-111, 2006.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (nº39)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014-2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INDDHH. **Informe Anual 2018 ante la Asamblea General**. 2018. Disponível em: <<https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/comunicacion/publicaciones/informe-anual-2018-ante-la-asamblea-general>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

IGREJA, R. F. A. M. L.. **Estado, Diferença Cultural e Políticas Multiculturalistas: Uma comparação entre Brasil e México**. 2005. 371 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas, Brasília, 2005.

INE (Instituto Nacional de Estatística). **Resultados del CENSO de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y idade**. Montevideo, Uruguai: INE, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

INTERNATIONAL Labour Organization. **Discrimination (Employment and Occupation) Recommendation**. Genebra, 1958. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R111>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W.. **Panorama da Educação Quilombola no Brasil. Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.

LAÓ MONTES, A.. **Contrapunteos diaspóricos: Cartografías políticas de Nuestra Afroamérica**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2020.

LEHER, R.. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica. **Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd**. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999a.

LEHER, R.. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999b.

LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.

LÉON, M.; HOLGUÍN, J.. **Acción Afirmativa**: Hacia Democracias Inclusivas. Santiago, Chile: Fundación Equitas, 2005. Disponível em: <<http://bdigital.unal.edu.co/40092/1/95684400210.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIMA, K.. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.

LIMA, S. M. A.. **A permanência de estudantes negros(as) na Universidade Federal do Paraná**: aspectos material e simbólico. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

LOANGO, A.; SILVA, M. Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. In. MATO, D. **Educación Superior y Sociedad Caribe**: Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2017. p. 131-156.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, N.. **Novo Dicionário Banto no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas editora, 2003.

LOVEMAN, M. **National Colors**: Racial Classification and the State in Latin America. Nova York: Oxford University Press, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARÇAL, J. A. **Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros (as)**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARÇAL, J. A.. **Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002 – 2012**: processos e sentidos na UNB, UFPR e UFBA. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M., 2012. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, v. 12, n. 24, p. 263-281.

MBEMBE, A.. **Necropolítica**. São Paulo: N-edições, 2018.

MEDEIROS, C. A.. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

MENDES, P. V. G.. **Ações Afirmativas para Afrodescendentes**: As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2013. Disponível em:<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220105935/2.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MIDES (Ministério do Desenvolvimento Social). Conselho Nacional de Equidade Racial e Afrodescendência. **Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019-2022**. Montevideo, República Oriental do Uruguai: MIDES, 2019.

MIDES (Ministério do Desenvolvimento Social); DNPSC (Direção Nacional de Promoção Sociocultural. Divisão de Direitos Humanos. **Perspectiva étnico-racial y políticas públicas Lineamientos generales**: incorporación en la formulación e implementación de proyectos, planes y programas a nivel nacional y territorial. Montevideo, República Oriental do Uruguai: MIDES, 2017.

MIGNOLO, W.. **Histórias locais/ Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. S.. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. 2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaes>>. Acesso em 23 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. 2022. Disponível em:<<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/pnaes>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MIRANDA, C.. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59, p.1053-1076, out.-dez. 2014.

MORENO, D. A.; FLACO, D.. **Política de Acción Afirmativa de cupos especiales para grupos étnicos em la Universidad Tecnológica de Pereira?** 2011. 141 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Etnoeducación y Desarrollo Comunitario) - Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2011. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/71396731.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B.. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.dez, 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/18875/12399/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOSQUERA, J. de D.. **Enfoque y contenido de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.movimientocimarron.org/pdf/catedra.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2022.

MOSQUERA, C.; *et al.* **Escenarios post-Durban Para pueblos y personas negras afrocolombianas, raizales y palenqueras**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 33, p. 109-117, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62. p. 20-31, 2015.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NAÇÕES Unidas. **Carta das Nações Unidas (1945)**. Rio de Janeiro: Centro de Informação da ONU, 2007. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-nacoes-unidas>>. Acesso: 15 jul. 2021.

NASCIMENTO, A.. **O genocídio do negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

N'KRUMAH, K.. **Neocolonialismo: último estágio do Imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1967.

NOGUEIRA, O.. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. Itapetininga/SP: EduSP, 1998.

NUNES, G. H. L.. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (Org). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018. p. 11-30.

ONU. **Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024**. 2014. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/decada-afro/>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

OLAZA, M.. **Ayer y hoy, Afrouruguayos y tradición oral**. Montevideo: Trilce, 2009.

_____. **Racismo y Acciones Políticas Afirmativas en Uruguay**. Caso: Afrodescendiente. Proyecto de Doctorado en curso, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Universidad de la República, Montevideo, 2010.

_____. Uruguay legisla acciones afirmativas para afrodescendientes. **Revista Contra Relatos desde el Sur**, n. 12, p. 117-131, 2015.

OLIVEIRA, F. C. G. P. de. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas Universidades Federais do Brasil**: análise da implantação das comissões de heteroidentificação. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de pesquisa Educação e Diversidade) - Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, J. A. N. de. **Estudantes negros ingressantes na Universidade por meio de reserva de vagas**: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no Ensino Superior. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2013.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **Convenção nº 111**: Discriminação em matéria de emprego e ocupação. Genebra, 1958. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235325/lang-pt/index.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

OSÓRIO, R. G.. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Brasília: IPEA, 2004.

PASSOS, J. C. dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, v. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em 13 jul. 2022.

PEREYRA, M. (09 de junho de 2020). **Boas Práticas Uruguai**. [Entrevista concedida a] S. B. Villarrueta. Zoom, Internet. Montevideu, 2020.

PERIA, M.. **Ação afirmativa**: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras, o caso do Estado do Rio de Janeiro. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2004.

PESCHARD, J.. **El sistema de cuotas en América Latina**. Peru: Panorama general, 2002.

PICOTTI, D.. **La presencia africana en nuestra identidad**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol, 1998.

PIOVESAN, F.. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S.. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministérios da educação, 2007. p. 35-46.

PORTES, É. A.. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2001.

PORTES, É. A.. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

QUIJANO, A.. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, v. 44, n. 4, p. 583-591, 1992.

RAMA, C. M. **Los afro-uruguayos**. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1967.

RODRIGUES, C.. Engendrando Afrolatinidades: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia. In: OLIVEIRA, I. (org). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012, p. 59-114.

RODRÍGUEZ, R. J.. Mbundo Malungo a Mundele. **Historia del movimiento afrouruguayo y sus alternativas de desarrollo**. Montevideo: Rosebud, 2006.

ROSA, F. M.; BARALDI, I. M.. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 936-954, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-0936.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ROSETO-IABBÉ, C. M.; DÍAZ, R. E. L.; MORALES, M. M. R.. **Escenarios Pos-Durban**: para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009. Disponível em: <<https://www.focal.ca/pdf/Colombia%20post-durban%202009.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

ROSETO-LABBÉ, C. M.; DÍAZ, R. E. L.. **Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal**: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991. Bogotá: CES, 2009.

SAID, E.. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, H.. **A Busca de um Caminho Para O Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Senac, 2000.

SANTOS, H.. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P. (Orgs.). **Anais...** Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, M. A. de O. Mutações políticas e desafios das novas institucionalidades: os movimentos negros e a luta pela promoção da igualdade racial. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS. **Anais...** Texto apresentado no Grupo de Trabalho: Ações Afirmativas, Estado e Movimentos Sociais: Salvador, 2006.

SANTOS, D. B. R.. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia. 2009.

SANTOS, M. A. O. **Políticas raciais comparadas**: movimentos negros e Estado no Brasil e Colômbia (1991-2006). 2012, 152f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, M. P. dos. SANTIAGO M. C.; MELO, S. C. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**: políticas e práticas instituintes de inclusão. III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (III EONEESP), jun. 2015. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Artigo%20Revista%20Aleph.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SANTOS, W. O. dos. **Políticas Educacionais antirracistas Brasil e Colômbia**: estudo comparado. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.

SAWAIA, B. et al. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História: Debates e Tendências**, v. 7, n. 1, p. 9-21, 2008.

SCHLEEF, G. F.; RUIZ, C. S. B. La demanda del pueblo afrochileno por el reconocimiento: La construcción del derecho a la visibilidad estadística. **Anuario de Derechos Humanos**, Chile, v. 15, n.1, p. 65-82, 2019.

SEGIB (Secretaria-Geral Ibero-Americana). **Relatório**: boas práticas nas políticas públicas afrodescendentes (2004-2019). 2020. Disponível em: <<https://www.segib.org/pt-br/diario/presentacion-del-informe-buenas-practicas-en-politicas-publicas-afrodescendientes-2004-2019/>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo**: o caso da UFScar. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

SIERRA, Z.. Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 157-190, jan.-jun. 2010.

SILVA, J. de S. e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A.. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SILVA, S. R. da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**, [S. l.], n. 19, p. 73–89, 2012. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1801>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, A.. Organismos internacionais: os discursos cepalinos e o fetiche tecnológico. **Trabalho necessário**. v. 15, n. 27, 2017.

SITO, L. R. S.. **Escritas Afirmativas**: Estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de Letramento acadêmico. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Linguagem e educação) - Programa de Pós-graduação em Linguagem e educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304864/1/SitoLuandaRejaneSoares_D.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023

SOLLER, S. C.. Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 111-143, jan.-mar. 2013.

SOUSA, A. L.. **Educação e Igualdade na América Latina e Caribe**: A questão da discriminação racial. São Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), 2009.

SOUTO, S.. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, p-144, jun. 2020. Disponível em: <periodicos.ufba/index.php/metamorfose/article/view/34426>. Acesso em: 12 out. 2022.

SOUZA, I. P. de. **Do Movimento Negro às cotas raciais na educação superior: a (re)construção da identidade negra na perspectiva educativa e inclusiva.** 2020. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós Graduação em Educação, Maringá, 2020.

STAKE, R. E.. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TELLES, E.. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relumé Dumará/ Fundação Ford, 2003.

TELLES, E. E.; PERLA (Project on Ethnicity and Race in Latin America). **Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin Am.** 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução a Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRUCCO, D.. **Educación y desigualdad en América Latina. Serie Políticas Sociales, N° 200 (LC/L.3846).** Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2014. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36835/S2014209_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 jun. 2022.

UFSC. **Pró-reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis - PRAE.** 2023. Disponível em: <<https://prae.ufsc.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNESCO. **Qualidade Educacional.** 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

URUGUAI. **Presentación pública del Decreto Reglamentario N° 144 sobre la Ley 19.122,** 2014. Disponível em: <<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/audios/completos/presentacion-publica-del-decreto-reglamentario-n-144-sobre-ley-19122>>. Acesso em: 20 maio 2018.

URUGUAI. **Lei nº 19.122/2013, de 21 de agosto de 2013.** Garantia da reserva de vagas para estudantes negros no ensino superior e também em cargos administrativos do Estado. Disponível em: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1750509.htm>>. Acesso em: 20 maio 2021.

URUGUAI. **Ley 18.059, de 28 de novembro de 2006.** Dispõe sobre o Día Nacional Del Candombe, La Cultura Afrouruguaya y La Equidad Racial. 2006. Disponível em: <<http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1730/Ley%20N%C2%BA%2018.059%20-%20D%C3%ADa%20nacional%20del%20candombe%20%20la%20cultura%20afrouguaya%20y%20la%20equidad%20racial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 maio 2021.

VAZ, D. de D. F. G. G.. **Redes de etnoeducadores/as no trânsito Brasil – Colômbia**: um estudo a partir das pedagogias decoloniais e da interculturalidade crítica. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2017.

VALENCIA, C. J. M.; VARELA, A. C.. **Cátedra de Estudios Afrocolombianos: límites y perspectivas**. Risaralda (Colombia): Programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, 2011.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. CAD. CEDES, vol.21, n.55 Nov. 2001, p. 9-29.

WADE, P.. El movimiento negro en Colombia. **América Negra**, v. 5, p. 173-191, 1993.

_____. **Gente negra, nación mestiza**: dinâmicas de las identidades raciales em Colômbia. Santafé de Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, Ediciones Uniandes, 1997.

_____. Repensando el Mestizaje. **Revista Colombiana de Antropología**, v. 39, p. 273- 296, jan.-dez. 2003.

WALLERSTEIN, I.. A world-system perspective on the social sciences. **The British Journal of Sociology**, v. 27, n. 3, p. 343-352, 1976.

WEDDERBURN, C. M.. Do marco histórico das políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WEDDERBURN, C.. Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. In. SANTOS, Sales. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da educação, 2007. p. 307-334.

WEISSKOPF, T. E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JR., João (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 35-60.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC Nº 12/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/11/2023 09:19)

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **12**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **22/11/2023** e o código de verificação:
2f9be6737b