



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

PRISCILA THAYANE DE CARVALHO SILVA

**UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: caminhos para uma política
universitária antirracista**

MANAUS

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

PRISCILA THAYANE DE CARVALHO SILVA

**UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: caminhos para uma política
universitária antirracista**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586e Silva, Priscila Thayane de Carvalho
Um estudo sobre a experiência da política de cotas na
Universidade Federal do Amazonas : caminhos para uma política
universitária antirracista / Priscila Thayane de Carvalho Silva . 2023
269 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Camila Ferreira da Silva
Coorientadora: Fabiane Maia Garcia
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Raça. 2. Racismo. 3. Cotas. 4. Educação Superior. 5.
Amazônia. I. Silva, Camila Ferreira da. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

PRISCILA THAYANE DE CARVALHO SILVA

**UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: caminhos para uma política
universitária antirracista**

Tese aprovada em: 11 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a CAMILA FERREIRA DA SILVA – Orientadora/Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a NÁDIA MACIEL FALCÃO – Membro Interno
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a IOLETE RIBEIRO DA SILVA – Membro Interno
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a CANDIDA SOARES DA COSTA – Membro Externo
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Prof. Dr. AMURABI OLIVEIRA – Membro Externo
Departamento de Sociologia e Ciência Política – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

MANAUS

2023

DEDICO

À senhora Rocicleia, minha mãe.
Ao senhor Antonio, meu pai.
Às mulheres e homens ameríndios e afro-amazônidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil, pois corre-se o risco de deixar de fora pessoas que foram imprescindíveis no decorrer da trajetória e isso seria imperdoável. No caso, falamos do início e da realização de um sonho que é a escrita de um trabalho científico. Sabemos que o resultado referente a essa tese só foi possível mediante o apoio, cuidado e parceria da família, dos amigos e de todos aqueles que amam, torcem e acolhem, sobretudo nesse período sombrio que é e foi o da pandemia.

No ano de 2021, eu perdi meu tio-irmão Waldemir Gomes da Silva, que lembro com muito carinho e a quem agradeço eternamente por todo zelo e amor que teve comigo em vida. E, no ano de 2022, perdi meu outro tio, Jacinto Gomes da Silva, que não sabia ler, mas tinha muito orgulho de ter uma sobrinha universitária e, segundo ele, estudiosa. Com certeza vocês estão presentes em cada corpo dessa escrita e me servem de inspiração e motivação, dedico esse estudo a vocês. Obrigada, meus tios. Tentarei representar bem a nossa família que foi impedida de estudar por gerações. Vocês são homens negros e sabem tão bem quanto eu o que o racismo estrutural pode fazer na vida de pessoas simples, como nós. Estou aqui para reescrever essas histórias.

Ciente da minha responsabilidade início os meus agradecimentos: a Deus, pela força e pelo conforto nos momentos mais difíceis, que foram muitos, no decorrer desse processo formativo. Aos meus pais, Rocicleia Neves de Carvalho e Antonio Gomes Silva: sem vocês nada disso teria sentido, nem seria possível. Nossas dificuldades e diferenças constituem-se nos referenciais valorativos que me ensinaram a gratidão e o respeito humano, sou a filha “única” a quem destinaram todos os esforços possíveis para que tivesse alguma chance nos estudos e pudesse adentrar ao ensino superior e assim sucessivamente. Obrigada, pai e mãe, vocês são minha base e força motriz, amo imensuravelmente vocês dois.

Agradeço a minha avó Elozia Leal, a minha tia Rozidreia Neves e a minha prima Eliane Nascimento, que acompanharam de perto algumas frustrações de uma doutoranda trabalhadora. Obrigada por toda força.

Agradeço também a meu *doguinho* Apolo, que foi minha companhia e dose de fofura diária, pedindo meu colo enquanto eu escrevia esse trabalho.

Agradeço aos meus amigos Marklize, Jefferson, Elder, Lúcio e Michelle, amigos queridos e ex-companheiros de partido, que entenderam minha ausência na trincheira política

partidária, nos anos de grandes acontecimentos e de enfrentamentos necessários contra a direita e o bolsonarismo, além de serem grandes companheiros na militância negra. Agradeço a minhas amigas e amigos: Clijes, Anne, Ana Paula, Isaac, Giu Fletcher, Peterson, Eleana, Juliana, Fabricio, Fábio, Priscila, Jolemia, Luan e Italo. E ainda a Gabriela, Laís e Thayrine e todas as mulheres do *Studio Mobius*, local que foi meu refúgio e cura, possibilitados pela arte da dança, e que acalentou minha mente e coração.

Agradeço aos amigos que fiz em Cuiabá durante o intercâmbio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM). Obrigada, Bruna, pelo abrigo inicial em sua casa, tendo aceitado me hospedar mesmo sem me conhecer pessoalmente. A Josiane, pela companhia e por ter me apresentado a cidade. A Thelma e seu *baby* lindão, Giovane, pelos diálogos sobre a cultura moçambicana. E, especialmente, a Lupita Amorim, a quem chamo carinhosamente de “amora”, gratidão pela parceria e por ter sido família enquanto estava longe de casa.

Amigos, para mim, são isto: as pessoas com quem a gente gosta de conversar, de igual para igual, desarmado. E tem prazer imenso em estar próximo e apoiar, são irmãos e irmãs escolhidos pelo coração.

Agradeço à minha orientadora, prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva, que soube me direcionar da forma mais sensível possível nesse contexto de pandemia, me deu a honra de ser sua primeira orientação de doutorado e a qual vem sendo, para além de uma professora, uma amiga e aliada durante esse processo formativo, obrigada pela paciência e ensinamentos transportados com carinho e afeto.

Agradeço à minha coorientadora, prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia, que desde a entrevista de seleção acreditou no meu potencial e me permitiu seguir junto com ela nessa inserção na pós-graduação. Oportunizou-me trabalhar esse tema tão pouco debatido nos espaços acadêmicos e, em particular, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Sobre vocês duas, só quero dizer que são mulheres incríveis e, cada uma a sua maneira, são motivos de orgulho e inspiração.

Agradeço à prof.^a Dr.^a Candida Soares, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – a quem pude conhecer melhor durante o intercâmbio possibilitado pelo PROCAD-AM – pela acolhida e toda partilha de conhecimentos e saberes. Obrigada, professora Candida, pelo carinho e por ser essa educadora tão humana. Sem dúvidas, suas aulas e nossos

diálogos ficarão marcados na minha mente e coração. Saiba que a senhora é uma das minhas principais referências na educação e enquanto intelectualidade negra.

Agradeço à prof.^a Dr.^a Ana Luisa, vice-coordenadora do NEPRE/UFMT, pelo abrigo durante a minha estada em Cuiabá e pelos momentos de socialização em que me apresentou outras mulheres negras pujantes da cidade. Obrigada, ainda, pela formação durante a disciplina de *Seminários Avançados II – Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Ênfase: Relações Raciais e Educação*, que ministrou juntamente com Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Rezende, a quem também agradeço. Obrigada pela experiência/vivência formativa e a possibilidade de estudar com outras(os) colegas negras(os). Para mim isso foi essencial e uma mola propulsora e motivadora para continuar na minha formação doutoral, quando eu já estava sem muitas expectativas.

Agradeço à professora Msc. Arlete Anchieta da Silva, pelas motivações, diálogos e ensinamentos. Sinto muita gratidão por ter convivido e acompanhado um pouco da sua militância intelectual e política em Manaus. Gratidão ainda por toda articulação empregada pelo Fórum Permanente de Afrodescendentes do Amazonas (FOPAAM) e na luta pela implementação e melhoria das ações afirmativas na UFAM. Em suma, obrigada por tudo que tem feito pela população negra amazonense. Além de aliada, é uma fonte segura de inspiração.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas de turma do PPGE/UFAM de 2019, que foi a melhor turma que eu poderia querer fazer parte. Foi com vocês que aprendi o verdadeiro sentido de “ninguém larga a mão de ninguém” e “os humilhados serão exaltados”. Vocês são demais, sempre, e cada um de sua forma colaborou para que eu não me sentisse sozinha. Então, gostaria de agradecer aqui, nomeadamente, Ada, Alessandra, Amanda, Ângelo, Carlos, Cíntia, Cristina, Enildo, Francianne, Iolanda, Jucinôra, Kelly, Lana, Leandro, Luciane, Luciano, Nistal, Marta, Nayara, Priscila Vasques, Rair, Rita, Valdemir e Ytanajé. Agradeço também à generosidade acadêmica, conhecimentos e experiências das e dos docentes que ministraram as disciplinas ao longo do curso: Arminda, Camila, Ghedin, Heloísa, Selma (*in memoriam*) e Valéria.

Agradeço a todas(os) os membros do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE), no qual aprendi – e sigo aprendendo – o desenvolver do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Todas(os) vocês, à sua maneira, tornaram esse espaço acolhedor e prazeroso. Adoro estar com vocês nos debates, aulas e momentos de lazer. Certamente me sinto acolhida por todas(os). Obrigada por tornarem o ato de estudar acompanhada tão divertido e proveitoso.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, pela concessão da licença capacitação, possibilitando assim meu fôlego final para conclusão desse trabalho.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio moradia durante o intercâmbio doutoral feito na cidade de Cuiabá e ao PROCAD/AM, ambos possibilitaram minha formação e aproximação do tema estudado com o intercâmbio realizado por quatro meses na UFMT.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Amazonas-FAPEAM pelo apoio e financiamento ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UFAM ao qual faço parte e concluo essa pesquisa.

Agradeço ainda ao próprio PPGE/UFAM, sua coordenação e vice coordenação nas pessoas das professoras Camila e Iolete. Bem como todos seus recursos humanos como: Técnicos Administrativos em Educação- TAEs, docentes e estagiários aos quais possibilitaram todo suporte nas questões administrativas e formativas referentes ao programa. E entre os TAEs destaco aqui a pessoa do Luan Luiz, secretário do referido programa. Meu muito obrigada!

Agradeço aos professores que compuseram a banca de defesa dessa tese. Obrigada, desde já, por aceitarem o convite e pelo debate plural, respeitoso, com todas as valorosas contribuições recebidas.

Agradeço à UFAM, instituição centenária que, assim como eu, traz em si as marcas do tempo e conta a sua história, feita por múltiplos e diversos agentes sociais.

Por fim, agradeço aos movimentos de mulheres e homens negros da Amazônia. Vocês me fazem aprender tanto todos os dias, me ajudam nessa revolução interna e externa, me empoderam como mulher afro-amazônida. Estamos juntos nos nossos afertos do cotidiano, tirando força do ódio ou do amor, aquilombando-nos, seguindo firmes e fortes, virando sementes, estando presente, resistindo e existindo nesse país atravessado pela ignorância e pelo racismo. Sigamos em frente sempre.

Ao poder ancestral, Axé!

Becos da memória, de Conceição Evaristo (2017, p. 111)

(diálogos dos personagens Tio Tatão e Maria-Nova):

Menina, o mundo, a vida, tudo está aí!

Nossa gente não tem conseguido quase nada.

Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar.

A sua vida, menina, não pode ser só sua.

Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você.

Os gemidos estão sempre presentes.

É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos.

(esse diálogo entre os personagens de Evaristo me lembra a filosofia Bantu: eu sou porque nós somos. Gratidão a toda coletividade, a toda luta e poder ancestral que me permitiu estar nesse espaço formativo hoje! Os frutos não são individuais, mas sim coletivos, não são meus, são nossos!).

RESUMO

A presente tese foi elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), fazendo parte da antiga Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, e atualmente reelaborada como Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Tematiza as relações raciais no campo da educação, abordando especificamente as ações afirmativas, entendidas aqui como políticas de cotas, implementadas na UFAM. Desse modo, possui como objetivo central analisar o processo de institucionalização das cotas ufanianas, considerando as dimensões simbólicas e materiais. Seus objetivos específicos são: 1) caracterizar os conflitos e lutas sociais em torno da institucionalização das políticas de cotas ufanianas; 2) mapear as principais lacunas políticas das cotas ufanianas a partir dos seus documentos oficiais; e 3) compreender as implicações simbólicas e materiais do andamento das cotas na UFAM. Logo, a pesquisa é documental e bibliográfica e tem recorte metodológico bourdieusiano a partir de sua Sociologia Reflexiva e de seu Materialismo do Simbólico. A tese está organizada em três capítulos, a seguir apresentados. O primeiro capítulo oferece ao leitor uma compreensão panorâmica dos contextos históricos, sociais e culturais que permeiam os debates sobre as teorias racialistas, a raciologia, a educação e as desigualdades raciais no Brasil. Nele é feita uma introdução ao debate sobre as classificações raciais empregadas pelo colonialismo e pelo racismo científico, os quais disseminaram suas influências nacionalmente no pós-abolição com o projeto brasileiro de embranquecimento e eugenia, e posteriormente pavimentaram o mito da democracia racial. Finalizamos esse capítulo mostrando os efeitos do racismo e das desigualdades raciais evidenciados principalmente na pandemia da Covid-19. No segundo capítulo, debatemos os conceitos gerais que permeiam as diversas definições e abordagens sobre ações afirmativas e sobre como emergiram no ensino superior no país. Observamos como a Lei nº 12.711/2012, Lei das Cotas, foi resultado dos ativos políticos dos movimentos negros brasileiros substanciados por pautas antirracistas e de direitos humanos. E o terceiro e último capítulo traz de modo mais direto nossas análises sobre as relações raciais e a mestiçagem na Amazônia e faz um resgate histórico sobre questões conjunturais e culturais na região, as quais influenciaram e influenciam diretamente os debates e tensionamentos locais, inclusive no processo de institucionalização das ações afirmativas da UFAM. Quanto aos resultados, elaboramos ponderações sobre a origem estudantil e as performances desses nove anos das cotas ufanianas, nas quais foi identificado que o ingresso e egresso dos estudantes cotistas na UFAM é desigual

e assimétrico. Nesse sentido, mostramos as relações diretas entre acesso e permanência dos cotistas ufanianos e a necessidade de vinculação direta às políticas de Assistência Estudantil. Finalizamos esta tese realizando alguns apontamentos para melhorias nas políticas de cotas da UFAM, bem como a necessidade de sua revisão, ampliação, continuidade e fortalecimento, sobretudo alicerçadas por uma incorporação de valores institucionais com horizontes antirracistas.

Palavras-chave: Raça; Racismo; Cotas; Educação Superior; Amazônia.

ABSTRACT

This thesis was elaborated in the Postgraduate Program in Education (PPGE) and is part of the former line of research 2: Education, Public Policies and Regional Development, currently reworked as Education, State and Society in the Amazon. It thematizes race relations in the field of education, specifically addressing affirmative actions, in this case understood as quota policies, implemented at the Federal University of Amazonas (UFAM). Thus, it has as central objective: to analyze the process of institutionalization of the UFAM quotas, considering the symbolic and material dimensions. And specific are: 1) to characterize the conflicts and social struggles around the institutionalization of the ufanian quota policies; 2) to map the main policy gaps of the ufanian quotas from their official documents; and 3) to understand the symbolic and material implications in the progress of quotas at UFAM. The research is documental and bibliographic and has a Bourdieusian methodological approach based on his Reflexive Sociology and Materialism of the Symbolic. The first chapter offers the reader a panoramic understanding of the historical, social, and cultural contexts that permeate the debates about racialist theories and racialism, education, and racial inequalities in Brazil. It provides an introduction to the debate over racial classification employed by colonialism and scientific racism, the latter disseminated its influences nationally in the post-abolition period with the Brazilian project of whitening and eugenics and later paved the way for the myth of racial democracy. We end this chapter by showing the effects of racism and racial inequalities evidenced especially in the Covid-19 pandemic. As for the second chapter we discuss the general concepts about what the definitions and approaches on affirmative action are and how they emerged in higher education in the country. We note Law No. 12,711/2012, the Quotas Law, was the result of the political assets of black Brazilian movements substantiated by antiracist and human rights agendas. The third and last chapter brings in a more direct way our analyses about race relations and mixed race in the Amazon and makes a historical rescue about conjunctural and cultural issues in the region, which are directly influenced and influence local debates and tensions, including the institutionalization process of affirmative action at Ufam. As for the results, we elaborate power on the student origin and the performances of these nine years of the Ufam quotas, in which we identified that the entrance and egress of quota-holding students at Ufam is unequal and asymmetric. In this sense, we show the direct relations between access and permanence of UFAM's quota holders and the need for direct linkage with Student Assistance policies. We end this thesis by making some notes for improvements in the quota

policies of UFAM, as well as the need for its review, expansion, continuity and strengthening, especially grounded by an incorporation of institutional values with antiracist horizons.

Keywords: Race; Racism; Quotas; Higher Education; Amazônia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definição das categorias de Classificação Racial.....	68-69
Quadro 2: Domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio, Internet	83
Quadro 3: Movimentos Negros e suas fases durante o contexto republicano.....	111-112
Quadro 4: Estatuto da Igualdade Racial: principais propostas.....	115-116
Quadro 5: Composição racial, cotas para PPIs e IIR por região em 2020.....	140
Quadro 6: Auxílios estudantis ofertados na UFAM.....	183-185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho das Unidades Acadêmicas da UFAM na capital e no interior.....	34
Figura 2: Vista área de satélite da sede da UFAM, Manaus	35
Figura 3: A redenção de Cam	47
Figura 4: Primeiro ato evocativo do Vinte de Novembro – Homenagem a Palmares. Porto Alegre, 1971	113
Figura 5: Distribuição espacial dos grupos raciais.....	71
Figura 6: Vagas com recorte racial e de pessoas com deficiência são calculadas proporcionalmente à população do estado conforme o censo do IBGE.....	142
Figura 7: Cronologia da Licenciatura Intercultural Indígena UFAM.....	166
Figura 8: Graduados da Licenciatura Indígena em 2015.....	167
Figura 9: Modalidades das cotas na UFAM.....	170
Figura 10: Organograma da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT/UFAM)	171
Figura 11: Linha do tempo dos eventos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFAM) em 2021.....	176
Figura 12: Projeto Nossa África.....	179
Figura 13: Organograma da Pró-Reitora de Gestão de Pessoas (PROGESP/UFAM)	182
Figura 14: Foto de Nestor Nascimento.....	205
Figura 15: Movimento Alma Negra.....	210
Figura 16: Reunião do Nação Mestiça com o Reitor da UFAM, Silvio Puga, em 2021.....	211
Figura 17: Imagem do <i>site</i> da UFAM com informações do Edital GR n° 021/2021.....	219
Figura 18: Mapa mental sobre o percurso da Comissão Geral de Heteroidentificação	222
Figura 19: Modalidades de cotas e ações afirmativas	230

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição racial no Brasil nos anos de 1992 e 2021.....	70
Gráfico 2: Proporção de adultos (com idades entre 18 e 65 anos) alfabetizados, por raça. Brasil, 1987-2021	73
Gráfico 3: Média de anos de estudos dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil, 1987-2021	73
Gráfico 4: Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil, 1987-2021 (A)	74
Gráfico 5: Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil, 1987-2021 (B)	74
Gráfico 6: Óbitos entre indígenas em Manaus	89
Gráfico 7: Óbitos entre pessoas pretas em Manaus	90
Gráfico 8: Óbitos entre pessoas pardas em Manaus	90
Gráfico 9: Óbitos entre pessoas brancas em Manaus	91
Gráfico 10: Óbitos entre pessoas amarelas em Manaus	91
Gráfico 11: Número de universidades estaduais que aderiram à ação afirmativa por ano....	135
Gráfico 12: Número de universidades federais que aderiram a ações afirmativas por ano...	137
Gráfico 13: Proporção de reservas para grupos beneficiários nas universidades federais e estaduais em 2020	139
Gráfico 14: Origem educacional dos estudantes da UFAM	189
Gráfico 15: Estudantes cotistas ingressos e egressos na UFAM nos campi de Manaus (entre os anos de 2013-2021)	196
Gráfico 16: Estudantes cotistas ingressos e egressos na UFAM nos campi do interior entre os anos de 2013-2021	197
Gráfico 17: Número de estudantes cotistas ingressos e egressos por curso na UFAM (Manaus).....	200
Gráfico 18: Número de estudantes cotistas ingressos e egressos por curso na UFAM (Interior).....	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ingresso e egresso dos estudantes cotistas da UFAM entre os anos de 2013-2021 (Dados capital)	191-193
Tabela 2: Dados dos Estudantes cotistas da UFAM entre os anos de 2013-2021 (Interior)	194-195

LISTA DE ABREVIATURAS

ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

AIB: Ação Integralista Brasileira

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Art.: Artigo

ASCOM: Assessoria de Comunicação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASSA: Centro Acadêmico de Serviço Social

CF: Constituição Federal

CGH: Comissão Geral de Heteroidentificação (UFAM)

CGU: Controladoria-Geral da União

CICGH: Comissão de Implantação da Comissão Geral de Heteroidentificação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONAPIR: Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial

CONNEABs: Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

CONSAD: Conselho de Administração

CONSEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI: Conselho Universitário

COPENE: Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)

Covid-19: Coronavirus Disease 2019

CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito

CRC: Central de Informações de Registro Civil Nacional

CTIC: Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação

DAEST: Departamento de Assistência Estudantil

DIEESE: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DIEPAFRO: Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras

DPA: Departamento de Políticas Afirmativas

Dr./Dr.^a: Doutor/Doutora

DSEI: Distrito Sanitário Especial Indígena

DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos

EEM: Escola de Enfermagem de Manaus

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EUA: Estados Unidos da América

FAARTES: Faculdade de Artes

FACED: Faculdade de Educação

FAO: Faculdade de Odontologia

FAPEAM: Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas

FAPSI: Faculdade de Psicologia

FNB: Frente Negra Brasileira

FCA: Faculdade de Ciências Agrárias

FCF: Faculdade de Ciências Farmacêuticas

FD: Faculdade de Direito

FEFF: Faculdade de Educação Física e Fisioterapia

FES: Faculdade de Estudos Sociais

FIC: Faculdade de Informação e Comunicação

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FLET: Faculdade de Letras

FM: Faculdade de Medicina

FNS: Fundo Nacional de Saúde

FOIRN: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FOPAAM: Fórum Permanente de Afrodescendentes do Amazonas

FT: Faculdade de Tecnologia

FUNAI: Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GEMAA: Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa

GISAID: Global Initiative on Sharing All Influenza Data

GT: Grupo de trabalho

GRUPESPE: Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICET: Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia

ICSEZ: Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

IEAA: Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente

IES: Instituição de Ensino Superior

IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISB: Instituto de Saúde e Biotecnologia

LGBTQIAPN+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e outras pessoas não-cis

ICB: Instituto de Ciências Biológicas

ICE: Instituto de Ciências Exatas

ICOMP: Instituto de Computação

IFCHS: Instituto de Filosofia de Ciências Humanas e Sociais

IIR: Índice de Inclusão Racial

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INE: Instituto Nacional de Estatística

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica

MERS: Middle East Respiratory Syndrome / Síndrome Respiratória do Oriente Médio

MNU: Movimento Negro Unificado

MOAN: Movimento Alma Negra

MPF: Ministério Público Federal

NEABI: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NEAI 1: Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena

NEAI 2: Núcleo de Estudos Afro Indígena

NEPRE: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

OIT: Organização Internacional do Trabalho

OMS: Organização Mundial de Saúde

ONU: Organização das Nações Unidas

PCD: Pessoas Com Deficiência

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PF: Procuradoria Federal

PIB: Produto Interno Bruto

PNADc: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI: Pretos, Pardos e Indígenas

PROCAD-AM: Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia

PROEG: Pró-reitora de Ensino de Graduação.

PROEXT: Pró-Reitora de Extensão

PROLIND: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROPESP: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PSB: Partido Socialista Brasileiro

PSC: Processo Seletivo Contínuo

PSI: Processo Seletivo do Interior

PSOL: Partido Socialismo e Liberdade

PT: Partido dos Trabalhadores

RANI: Registro Administrativo de Nascimento de Indígena

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEI: Sistema Eletrônico de Informações

SESU: Secretaria de Educação Superior

SEPPIR: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SiSU: Sistema de Seleção Unificada

SPM: Secretaria da Mulheres

TAE: Técnicos Administrativos em Educação

TEN: Teatro Experimental do Negro

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

UEA: Universidade do Estado do Amazonas

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UHC: União dos Homens de Cor

UMESB: Universidade Metodista de São Bernardo

UNB: Universidade de Brasília

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIAFRO: Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

UNIMESP: Universidade Metodista de Piracicaba

UTI: Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I – TEORIAS RACIALISTAS, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES RACIAIS	38
1.1. Introdução às teorias racialistas e ao colonialismo científico	38
1.1.1 Repercussões das teorias racialistas na ciência brasileira: a gênese do projeto de branqueamento e do mito da democracia racial	45
1.1.2 Interpretações das relações raciais no Brasil e os estudos patrocinados pela UNESCO: Da primeira, segunda e terceira ondas teóricas	55
1.2 Debates insurgentes sobre a educação e o sistema escolar	61
1.2.1 Classificação do IBGE, educação e desigualdades raciais	66
1.2.2 Desdobramentos das desigualdades raciais na pandemia da Covid-19.....	75
1.2.3 Efeitos da pandemia da Covid-19 na cidade de Manaus: os grupos raciais mais mortificados.....	86
CAPÍTULO II – RELAÇÕES RACIAIS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.	94
2.1 Política Pública e Sociologia da Ação Pública na Educação: abordagem e compreensão	95
2.1.1 Ações afirmativas: definição e objetivo	99
2.1.2 Ações afirmativas e o protagonismo dos Movimentos Negros: a pauta dos Direitos Humanos.....	107
2.1.3 As influências das políticas de discriminação positiva ou ações afirmativas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	118
2.1.4 Ações afirmativas e o fortalecimento da intelectualidade negra no espaço acadêmico: a concretização da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros	122
2.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais e a necessidade de espaços como os NEABs	126
2.1.6 Ações afirmativas e as relações raciais na educação: uma proposta contracolonial e antirracista para a universidade	129
2.2 Surgimento e implementação das políticas de cotas no ensino superior brasileiro	133
2.2.1 A polarização nos debates sobre a Lei de Cotas.....	143
2.2.2 Revisão nos dez anos da Lei de Cotas no Brasil	147
CAPÍTULO III – UM OLHAR AFRO-AMAZÔNIDA SOBRE AS COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.....	153
3.1 Relações Raciais e mestiçagem amazônica: o passado influencia o presente ...	153
3.1.1 Um olhar afro-amazônida: uma breve reflexão sobre presença negra no Amazonas	156

3.1.2	A gênese das ações afirmativas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	162
3.1.3	A institucionalização da política de cotas da UFAM	169
3.1.4	Ponderações sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAM	176
3.1.5	Breve apanhado sobre a política de Assistência Estudantil e o aporte aos cotistas ufanianos	181
3.2	Do simbólico ao material: reflexões sobre a origem social dos estudantes e a performance das cotas ufanianas	187
3.2.1	Os tensionamentos sociais e políticos sobre as cotas na UFAM	203
3.2.2	Criação da Comissão de heteroidentificação da UFAM	213
3.2.3	Novos horizontes para uma educação antirracista: apontamentos para o fortalecimento das políticas de cotas ufanianas	225
	INQUIETAÇÕES FINAIS	234
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICES	257
	Apêndice A: Inventário	258
	ANEXOS	264

INTRODUÇÃO

O diagnóstico de nossas leituras introdutórias sobre as relações raciais e a educação no Brasil e na Amazônia, bem como o estudo das políticas de ação afirmativa – entendidas aqui como políticas de cotas – demonstrou que tais políticas são coetâneas ao processo de autoconhecimento e entendimento de minha trajetória e condição de mulher afro-amazônida, de classe social baixa, feminista negra, socialista e a primeira da família que teve a possibilidade de acessar a educação superior em universidade pública, sendo agente social e transformadora política, pertinente a essa época, tempo e espaço, pesquisando e estudando educação e sociedade por meio da história e sendo constantemente retroalimentada pela necessidade de compartilhamentos das vivências, experiências, saberes e reflexões sobre o significado de “ser negra”. Como afirma Santos (1983, p. 77), “ser negro não é uma condição dada, *a priori*, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Aqui, peço licença aos meus ancestrais negros e indígenas, para apresentar essa pesquisa empreendida.

Sendo assim, tenho compromisso de ser negra não no sentido lato da palavra, mas no exercício político de organização social de uma identidade que busque o rompimento com a ideia caricata imaginada pela branquitude com seu ideal de brancura, existindo, resistindo e residindo ao Norte desse país chamado Brasil. Como disse Grada Kilomba (2019, p. 28), “eu sou quem descreve a minha história [...] e não quem é descrita. Escrever emerge, portanto, de ato político”. Dito isto, busco uma práxis contracolonial e contra-hegemônica na formação e nos apontamentos da pesquisa em questão.

Aqui me fiz e refiz, me identifico e sou lida socialmente como mulher negra, minha cor é pertencente a este lugar, a essas águas, a esses rios e florestas. Minha racialidade foi construída nesse chão amazônico. Recentemente, em conversa com minha avó materna, Elozia Leal, descobri que tenho ascendentes ligados ao povo Muduruku, habitantes do Rio Madeira. E, sobre minha ancestralidade afro-brasileira, minha família paterna é toda negra e nordestina, mais precisamente maranhense. Quero, futuramente, superar o abismo causado pelo colonialismo e poder entender melhor minha ancestralidade indígena e negra. Almejo organizar um estudo pessoal da minha árvore genealógica e talvez produzir algumas escrituras¹.

Isso posto, atualmente sou habitante de Manaus, mas nascida e criada no interior do Amazonas, na cidade de Manicoré. Cheguei com minha família desse complexo da Amazônia, que nos referenda Batista (2007, p.09), e que também conhecemos como o interior

¹ Conceito desenvolvido por Conceição Evaristo (2017).

do interior. Viemos para a capital como outras famílias que buscam melhorias de vida e oportunidades. Meus pais se esforçaram muito para que eu continuasse minha educação formal, até a chegada ao ensino superior.

Em relação aos estudos, fui da primeira geração da minha família que pôde acessar a universidade pública. Por isso, considero que todo ganho educativo tem sido, além de individual, uma conquista coletiva. Logo, fiz graduação em Serviço Social e mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Em 2016, voltei a morar no interior do Amazonas, especificamente na cidade de Presidente Figueiredo, pois fui aprovada em concurso público, no cargo de Assistente Social, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Essa passagem em minha vida profissional foi muito importante para que eu me aproximasse do tema das políticas de cotas, visto que em 2017, 2018 e 2019 integrei, no campus Figueiredo, a Comissão de Heteroindentificação nos processos seletivos de ensino médio-técnico, e subsequentemente de graduação. No campus, também participei ativamente como membro do primeiro Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Sem dúvidas, os anos me renderam muitas autorreflexões, seja na vida profissional, seja no aspecto pessoal. Foi assim que percebi a necessidade de aprofundamentos teóricos no estudo das relações raciais. Nesse sentido, a luta antirracista adentrou nos espaços da minha militância como educadora e intelectual negra. Ressalto que as organizações e movimentos sociais atravessaram as minhas experiências, já que fiz parte do Centro Acadêmico de Serviço Social (CASSA) e, quando mais madura, me inseri na militância partidária.

Muitas são as memórias, todavia, destaco meu ingresso no Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) no Amazonas, ao qual fui filiada de 2016 até 2022. Nessa agremiação, tive bons ativos políticos, pois participei assiduamente da fundação e ampliação da tendência interna chamada Coletivo Rosa Zumbi, a qual se dedicava às pautas e aos segmentos de mulheres, população negra, indígena, LGBTQIAPN², pessoas com deficiência, entre outros. Ocupei, ainda, um assento no Diretório Nacional do Partido, em 2018.

No fim de 2019, voltei a morar em Manaus, em decorrência de minha remoção do campus de Figueiredo para a Reitoria do IFAM. Este fato colaborou para que nesse ano eu

² A sigla significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e outras pessoas não-cis.

pudesse retomar meus estudos. Consegui aprovação na seleção em nível doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM, no qual ingressei na antiga Linha de Pesquisa 2, Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, que foi realinhada e é atualmente nominada como Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

É importante ressaltar que meu tema de pesquisa abarca minha existência, já que foi por meio das cotas que ingressei no PPGE (até então, nunca havia usufruído dessa ação afirmativa). Vale lembrar que as ações afirmativas subsidiaram não somente o meu acesso educacional, mas de muitos outros afro-brasileiros e indígenas, pessoas que resistem bravamente às estatísticas tão duras, fruto de discriminação e preconceito no seio da sociedade brasileira. Logo, nas mais variadas ocasiões e formas, fui atravessada pela questão racial, seja vivenciando episódios de racismo na vida pessoal, acadêmica ou profissional, ou educando, militando e estudando relações raciais. Por isso, fez tanto sentido pesquisar sobre as políticas de cotas, especialmente na universidade que me formou.

Em 2022, adentrei o Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE), que é liderado pela prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva, a quem também agradeço especialmente toda a acolhida, consideração e apoio nos compartilhamentos de saberes e experiências em sua orientação. Dedico carinho, igualmente, ao espaço do grupo de pesquisa, que promoveu debates teóricos importantes e necessários na construção desse trabalho, sobretudo ampliando minha formação como pesquisadora, estudante e educadora, e possibilitando, inclusive, a mudança da nossa metodologia para o materialismo do simbólico (Miceli, 2014) e a Sociologia Reflexiva bourdieusiana. Além disso, propiciou-me também o entendimento de outras perspectivas sociológicas, educacionais e políticas para compreender o campo da educação, uma vez que um dos meus grandes desafios, inicialmente, se devia ao fato de minha formação primária ser pertencente a outra área, o que, não obstante, foi um combustível e, simultaneamente, uma oportunidade de me dedicar aos estudos dentro dessa formação coletiva possibilitada pelo GRUPESPE.

Outra etapa importante do estudo doutoral foi possível devido ao intercâmbio realizado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa cooperação, pude morar na cidade de Cuiabá por quatro meses e estudar disciplinas referentes ao meu tema de pesquisa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde fui recebida pela prof.^a Dr.^a Candida Soares. A ela agradeço, bem como a todas(os) as(os) pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE),

espaço esse que também fez parte e foi fundamental nessa trajetória formativa doutoral enquanto pesquisadora negra, uma vez que a própria UFAM ainda dedica poucos espaços ao debate das relações raciais, especialmente no campo da educação.

Na presente pesquisa, direcionamos nosso olhar principalmente para as mobilizações e conquistas da população afro-brasileira, tratando dos momentos mais significativos até o surgimento das ações afirmativas no cenário nacional e educacional.

Avisamos que durante o período de construção dessa tese, os anos de 2020, 2021 e 2022 foram de muita turbulência, pois enfrentamos uma pandemia mundial jamais vista. A pandemia da Covid-19 marcou principalmente os anos de 2020 e 2021, por serem períodos de grandes ondas e devastações. Notadamente, Manaus foi uma cidade epicentro da Covid-19 no país. Portanto, não poderíamos esquecer de dialogar com as desigualdades raciais evidenciadas e vivenciadas nessa conjuntura pandêmica. Ainda que de modo embrionário, apresentamos esse local, tempo e espaço – em que foram desencadeadas reviravoltas nos debates e na aplicação das políticas de cotas empregadas na UFAM.

Nesse ínterim, não seria inadequado afiançar que pesquisar e estudar as relações raciais na educação faz-se urgente, uma vez que precisamos entender e superar o “racismo à brasileira”, como afirma Nascimento (1978, p. 41). Para abranger o conceito de raça, estamos afinados com Almeida (2019), visto que para o autor esse conceito possui controvérsias na própria etimologia da palavra. Na esteira do autor (Almeida, 2019, p. 20), entendemos raça como um termo não estático: “seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico”. Dessa forma, a tríade *racismo*, *preconceito* e *discriminação* pode ser entendida da seguinte maneira:

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. **O preconceito racial** é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] **A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.** Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial [...]. Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada –

discriminação de fato –, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” (Almeida, 2019, p. 26-27, grifos nossos).

Usamos, também, nos debates sobre a questão racial, a perspectiva de Almeida (2019) na qual sinaliza que as dimensões do racismo têm um aspecto individual, institucional e estrutural. O racismo individual tem sido concebido como uma anormalidade patológica e escolhido para esconder o real alcance do racismo. Em geral, é atrelado a comportamentos individuais e explicado como situações isoladas. Já o racismo institucional aplica-se ao funcionamento das instituições. Segundo Almeida (2019, p. 32), “os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais”. E tem-se ainda o racismo estrutural, que, para Almeida (2019), são as formas de materializações dessa estrutura social e seus organismos racistas. Ou seja, só existe o racismo porque a sociedade se estruturou a partir dele.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. **O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.** O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. **O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis;** ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados (Almeida, 2019, p. 4, grifos nossos).

Nesse sentido, faremos uma incursão histórica, social, econômica, política e cultural no cenário brasileiro para retratar a gênese das ações afirmativas na conjuntura nacional. Embora existam desentendimentos acarretados por discursos densos que se polarizam em posicionamentos favoráveis e contrários às políticas de cotas, tornei este o objeto de pesquisa tendo como anseio a construção de conhecimentos voltados para dirimir as superficialidades e desigualdades raciais mediante essas políticas, contribuindo, desse modo,

para a superação dos preconceitos conectados a esta questão. Destarte, nossa análise se dirigirá sobretudo ao campo da educação, abordando a experiência das políticas de cotas da UFAM.

Observamos, durante a pesquisa, a singularidade da capital amazonense, que é marcada pela minoração e apagamento da população negra. Quando falamos da presença negra no Amazonas, na esteira do que levanta Melo (2021, p. 09), há “um silêncio persistente que insiste em apagar memórias, histórias e trajetórias de populações muito diversificadas que fizeram dessa região seu espaço de luta e sobrevivência. Esta é a dívida de gerações que ainda reclamam sua paga”. Nessa propositura, é imperativo pensar a invisibilização da população negra atrelada ao racismo estrutural amazonense. Além disso, é fundamental conectar tais implicações nas políticas de ingresso e permanência no ensino superior empregados pela própria UFAM.

Isso posto, a tese em questão tem como propósito responder às seguintes perguntas norteadoras: Como tem sido o processo de institucionalização das políticas de cotas da UFAM? É possível que sua implementação seja ou tenha uma propositura antirracista? Desse modo, nosso objetivo geral é analisar o processo de institucionalização das cotas ufanianas³, considerando as dimensões simbólicas e materiais. Ademais, nossos objetivos específicos são: 1) caracterizar os conflitos e lutas sociais em torno da institucionalização das políticas de cotas ufanianas; 2) mapear as principais lacunas políticas das cotas ufanianas a partir dos documentos oficiais; e 3) compreender as implicações simbólicas e materiais no andamento das cotas na UFAM.

Quanto ao percurso metodológico, apoiamo-nos em Minayo (2008, p. 22), que, ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas em Ciências Sociais, imprime um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitem a apreensão da realidade e o potencial criativo”. Dessa forma, e usando também como suporte a Sociologia Reflexiva bourdieusiana, partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental a partir da qual fizemos uma pequena contextualização histórica e uma análise dos significados que transpõem décadas da sociedade brasileira, sobretudo no seu período pós-abolicionista, possibilitando, assim, pensar também as influências

³ Expressão usada ativamente nesse trabalho, aprendida quando integrei o Centro Acadêmico de Serviço Social - CASSA entre 2009 e 2010. A expressão *ufanianos(as)/comunidade ufaniana* tem sido muito utilizada entre os discentes dos movimentos estudantis da UFAM, e destaca tanto quem integra essa comunidade acadêmica, quanto a própria instituição.

e a dinâmica das teorias racialistas, o conceito de raça, o colonialismo, o mito da democracia racial, as políticas de eugenia e miscigenação no Brasil etc.

Ressaltamos, de antemão, que entendemos o conceito de raça no seu uso e sentido sociológico e político e não como um legislador ou marcador genético e biologizante. Dessa maneira, Bourdieu (2002) nos possibilitou conceber o campo científico articulado à sociedade na qual estamos inseridos, material e simbolicamente. Nessa dupla determinação, a partir de seu materialismo do simbólico (Miceli, 2014), vimos que o conhecimento científico nunca é politicamente refratário ou isento, além de perceber que há resquícios do passado no presente, seja no campo linguístico, cultural, social, econômico etc. Assim, para Bourdieu (2002), precisamos interrogar o objeto incessantemente, para perceber as relações de poder no campo político e cultural. Logo, a dominação simbólica e o colonialismo são as nossas categorias teóricas, e as categorias emergentes são as de racismo e antirracismo.

Aspiramos ter ido além das aparências e fenômenos, imergindo nas formas de existência, dialogando não só com a Sociologia Reflexiva de Bourdieu, mas trazendo as conexões com outras teorias de enfoques anticoloniais, decoloniais, panafricanos, multiculturais e diaspóricos que possibilitem refletir temas como educação, relações raciais, colonialismo e racismo. Dirigimo-nos atentamente para o protagonismo da população afro-brasileira e dos movimentos negros brasileiros que foram primordiais para a construção das ações afirmativas. Traçamos, assim, a propositura de uma tese realizada por uma pesquisadora negra, latina e terceiro-mundista.

A pandemia impactou não apenas o andamento dessa pesquisa, mas trouxe outras condicionantes que afetaram pesquisas em todos os lugares do mundo. Vimos como o global impactou o local. Nem mesmo as tênues fronteiras “nacionais” nos livraram de redirecionar, readaptar e reajustar caminhos para a consolidação dessa pesquisa. As técnicas para aplicação da pesquisa utilizadas em função da pandemia definiram-se mediante a conjuntura com desenhos de um estudo documental e bibliográfico. Somente assim nos foi possível a continuidade e conclusão dessa pesquisa, pois nos primeiros anos da pandemia, a UFAM esteve fechada e foi-nos impossível estabelecer o contato adequado com os estudantes cotistas, bem como sermos atendidos presencialmente pelos setores gerenciais da política de ação afirmativa ufaniana. De modo que, atendendo às medidas sanitárias vigentes, fizemos opção pela pesquisa documental. Logo, as análises de conteúdo desses dispositivos textuais foram e são o nosso principal recurso constitutivo. Ademais, mesmo com esse novo desenho metodológico,

acreditamos que foi possível avançar nos debates e compreensões acerca das cotas na UFAM, como detalharemos mais à frente.

Requeremos, por meio de Ofício nº 008/2022/PPGE/UFAM, datado de 05 de julho de 2022, dados e documentos ligados às seguintes frentes: 1) minutas das resoluções que regulamentam as cotas na UFAM; 2) resoluções e demais documentos normativos e instrutivos; 3) atas das aprovações de tais resoluções; 4) documentos da Comissão de Heteroidentificação (portarias, resoluções, relatórios e atas); 5) dados sobre a entrada e saída de estudantes cotistas na graduação, por curso; 6) dados sobre a evasão de estudantes cotistas na UFAM; 7) dados sobre a assistência estudantil para os alunos cotistas da UFAM. Todos estes requerimentos referiam-se ao recorte temporal de 2012 a 2022, todavia, foram disponibilizados documentos cujas informações sobre as cotas abarcavam apenas o período de 2012 a 2021. Usamos, ainda, o portal de acesso à informação *Fala Br*⁴, por meio do protocolo 23546.050474/2022-54, como meio de solicitar mais elementos constitutivos relacionados ao perfil de cotistas da UFAM. Tal documento foi respondido na data 25/07/2022, e suas informações se igualaram aos retornos de informações do Ofício 008/2022/PPGE/UFAM. Além disso, consultamos documentos e resoluções institucionais, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), buscando ativamente fazer uma revisão de literatura integrativa, e utilizando, ainda, matérias jornalísticas disponíveis na internet, que mostrassem, de maneira complementar, notícias referentes às políticas de cotas ufanianas dentro desse recorte temporal de dez anos.

Assim, em conformidade com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431), “partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa”. Observamos que os autores alertam para as possibilidades de equívocos intrínsecos mediados na própria interpretação documental. E, para mitigar tais dubiedades, convém não tomar “o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação [...], o que] representa um esforço para evidenciar o silêncio que sempre acompanha as palavras. Este silêncio pode ser pensado como a respiração da significação” (Shiroma *et. al.*, p. 439 e p. 442). Foi fundamental para nós atender às exigências de um compromisso ético, cuidadoso e responsável para analisar os pormenores e perceber as ações afirmativas do contexto nacional ao regional.

⁴ C.f. o link: <https://falabr.cgu.gov.br/web/home>

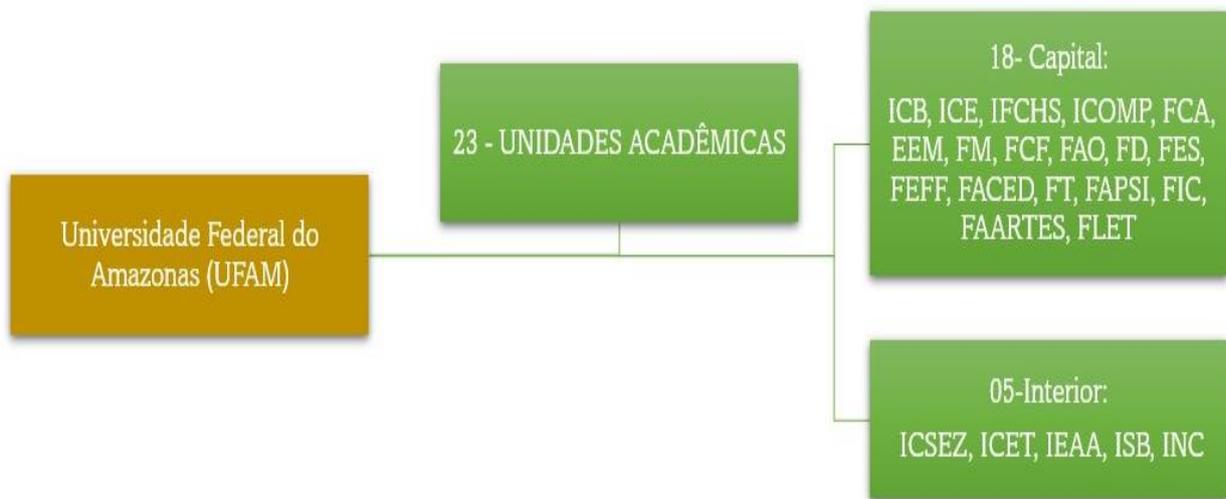
Como universo da pesquisa, temos a UFAM, instituição que tem cursos no estado do Amazonas, distribuídos na sua capital, Manaus, e no interior. Segundo o Estatuto da UFAM (1998, p. 01),

Art. 1º. – A Universidade do Amazonas, com sede na cidade de Manaus, é uma Instituição Federal de Ensino Superior, criada nos termos da Lei nº. 4.069-A, de 12 de junho de 1962, do Decreto nº. 53.699, de 13 de março de 1964, mantida pela União, como entidade da administração indireta na forma da legislação em vigor.

Art. 2º. – goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerá ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A UFAM é constituída, atualmente, por dezoito unidades de ensino, entre Institutos e Faculdades, sendo eles: Instituto de Ciências Biológicas (ICB); Instituto de Ciências Exatas (ICE); Instituto de Filosofia de Ciências Humanas e Sociais (IFCHS); Instituto de Computação (ICOMP); Faculdade de Ciências Agrárias (FCA); Escola de Enfermagem de Manaus (EEM); Faculdade de Medicina (FM); Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF); Faculdade de Odontologia (FAO); Faculdade de Direito (FD); Faculdade de Estudos Sociais (FES); Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF); Faculdade de Educação (FACED); Faculdade de Tecnologia (FT); Faculdade de Psicologia (FAPSI); Faculdade de Informação e Comunicação (FIC); Faculdade de Artes (FAARTES) e Faculdades de Letras (FLET). Possui, ainda, cinco unidades no interior, sendo elas localizadas nas cidades de Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Parintins e Itacoatiara. E suas unidades são: Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ); Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET); Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente (IEAA); Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB) e Instituto de Natureza e Cultura (INC). Segue ilustração sobre tal estrutura:

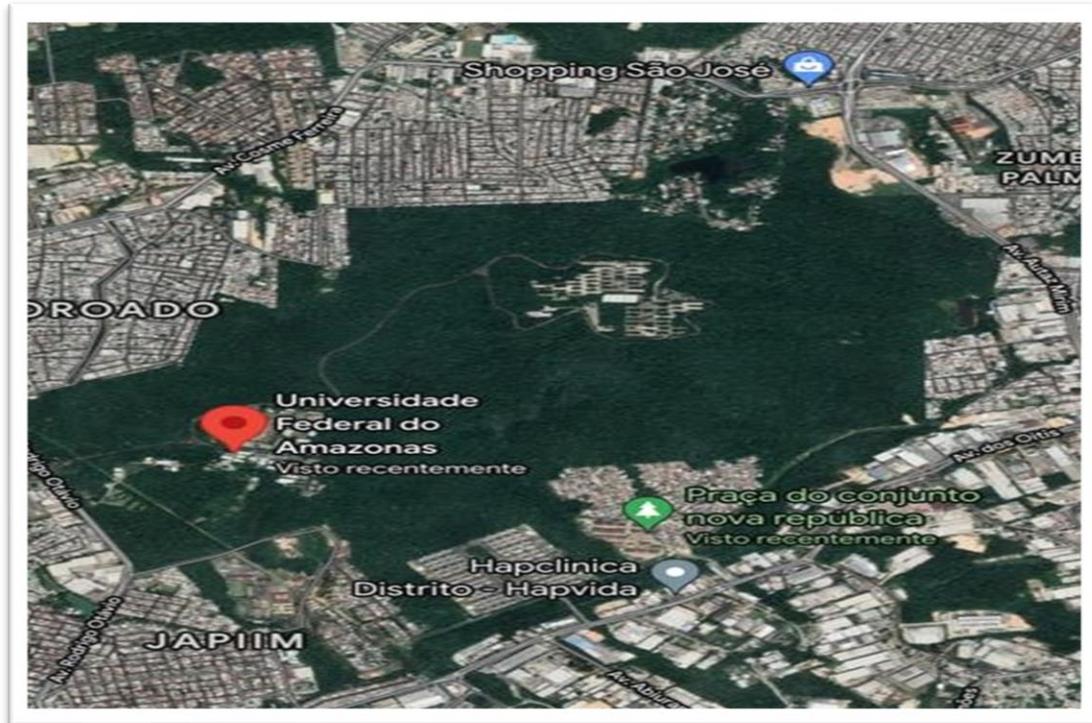
Figura 1: Desenho das Unidades Acadêmicas da UFAM na capital e no interior



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pelo portal UFAM em 2023.

Notamos que a missão da UFAM se concentra na tarefa de cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia. “A UFAM/Sede encontra-se situada na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, a qual passou por diversos ciclos econômicos no seu decurso histórico, como a Cabanagem (1835-1840), o Ciclo da Borracha (1890-1920) e a Zona Franca de Manaus” (Andrade, 2017, p. 82). Inúmeras são as contradições relativas ao processo de acumulação capitalista presentes na formação da cidade de Manaus. Porém, pode-se afirmar que “um dos maiores atrativos de Manaus é a sua localização geográfica: uma grande cidade construída em plena Floresta Amazônica” (Andrade, 2017, p. 82). Além disso, “como principal porta de entrada para Amazônia oferece uma diversidade turística, tanto na fauna, quanto na flora, assim como na sua diversidade cultural” (Andrade, 2017, p. 83).

Figura 2: Vista área de satélite da sede da UFAM, Manaus



Fonte: *Google Maps*, 2022.

A UFAM tem sido estimada, não consensualmente, como a primeira instituição de ensino superior do Brasil que leva o título de universidade, criada em 17 de janeiro de 1909. Ela originou-se da Escola Universitária Livre de Manaus e sua primeira faculdade foi a de Direito, abrigada em 15 de março de 1910 e alcunhada Universidade de Manaus em 13 de julho de 1913. Sua federalização enquanto universidade foi iniciada pelo projeto de Lei 4.069-A, assinado pelo presidente João Goulart em 12 de junho de 1962. A instituição, legatária legítima da Escola Universitária Livre de Manaus, foi primeiramente chamada de Universidade do Amazonas e somente em 2002 passou a se chamar Universidade Federal do Amazonas.

Em Manaus, sua sede é considerada o *campus* universitário que fica no maior espaço florestal urbano dedicado a essa finalidade. Atualmente, conforme seu site institucional⁵, a UFAM oferece 96 cursos de graduação e 39 de pós-graduação *stricto sensu* habilitados pela

⁵ C.f. o link: <https://UFAM.edu.br/historia.html>

CAPES. Destes, 31 são cursos de mestrado e 08 de doutorado. Em nível *lato sensu*, a UFAM, durante o ano de 2022, ofertou mais de 30 cursos.

Sobre o quantitativo de estudantes, o portal UFAM (nota 5, *supra*) evidencia tanto os cursos ministrados em Manaus quanto os cursos que são ministrados no interior do estado. São lembrados ainda os cursos regulares de graduação frutos de convênios e parcerias da UFAM com outras instituições, seja em Manaus ou nas cidades do interior. Segundo esta fonte, a respectiva instituição reúne mais de 20 mil estudantes na graduação e possui mais de 2 mil estudantes matriculados na pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado.

Após esta breve apresentação minha e de minha relação com a temática e objeto desta pesquisa, bem como do cenário investigado e processos metodológicos utilizados, passemos a expor os movimentos do trabalho.

A tese está organizada em três capítulos. O primeiro oferece ao leitor uma compreensão panorâmica dos contextos históricos, sociais e culturais que permeiam os debates sobre as teorias racialistas, a raciologia, a educação e as desigualdades raciais no Brasil. No primeiro momento construímos uma introdução ao debate sobre as classificações raciais empregadas pelo colonialismo e pelo racismo científico, que dinamizaram suas influências na conjuntura nacional, sobretudo com o projeto brasileiro de embranquecimento no pós-abolição. Destacamos o enredo dramático nacional de como se estruturou, nas diversas camadas, o racismo estrutural e institucional. Inclusive, mostramos como o Brasil, mesmo sendo o último país a abolir a escravidão, passou, em consequência de sua política de miscigenação e embranquecimento, a ser reconhecido como um paraíso racial, o que repercutiu fortemente na construção do mito de democracia racial brasileiro, que, por sua vez, permeia as teorias e posições políticas até os dias atuais. Nesse primeiro capítulo, estivemos, ainda, fundamentados pela sociologia crítica bourdieusiana, a qual nos possibilitou formular ponderações sobre o sistema escolar brasileiro, bem como os campos de reprodução de suas desigualdades. Findamos o capítulo retratando os reflexos da pandemia da Covid-19 e as formas sob as quais se evidenciaram, nesta conjuntura, as desigualdades raciais.

No segundo capítulo, apresentamos o surgimento das ações afirmativas no âmbito internacional e nacional, debatemos os conceitos gerais, as definições e as abordagens sobre ações afirmativas, bem como sua emersão no ensino superior brasileiro. Observamos, ainda, que tal política afirmativa foi resultado dos ativos políticos dos movimentos negros brasileiros, que deliberaram uma disputa por ações institucionais pautadas no antirracismo, gerando campanhas de enfrentamento do preconceito, discriminação e racismo da sociedade

brasileira. Tensionamos, também, o espaço acadêmico-científico das universidades e retratamos os avanços mais significativos no ensino superior após a constituição das políticas de cotas.

E, por fim, em nosso terceiro e último capítulo trazemos, de modo mais direto, nossas análises sobre as relações raciais e a mestiçagem na Amazônia, demonstrando como o passado tem repercutido simbólica e materialmente nas questões raciais e culturais do complexo amazônida. Abordamos, ainda, como ocorre a invisibilização das pessoas negras no Amazonas e também na UFAM. Apresentamos, por meio desse resgate histórico, questões conjuturais da região amazônica que influenciaram diretamente no processo de institucionalização das ações afirmativas da UFAM. Além de mostrarmos as principais lacunas políticas percebidas nos documentos ufanianos, que se refletiram em algumas dificuldades na própria implementação das políticas de cotas na UFAM. Finalizamos nosso último capítulo demonstrando como foi a performance institucional nesses nove anos em que houve a aderência integral da UFAM à ação afirmativa.

Neste capítulo, a partir dos documentos institucionais e da revisão de literatura, procuramos expor as principais deficiências, dificuldades e ganhos percebidos desde a implantação das cotas na UFAM. Elaboramos, ainda, uma reflexão sobre a origem e as performances estudantis nesses nove anos das cotas ufanianas. Mostramos, também, as relações entre acesso e permanência a partir da assistência estudantil e, por fim, fazemos alguns apontamentos para a revisão das cotas ufanianas, sinalizando possibilidades de caminhos institucionais mais horizontais e antirracistas.

CAPÍTULO I – TEORIAS RACIALISTAS, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES RACIAIS

Este capítulo tem como objetivo possibilitar ao leitor uma breve discussão sobre a questão racial e sobre as teorias racialistas provenientes da construção dos teóricos europeus e ocidentais que influenciaram diretamente um fazer científico de cunho racista no mundo e no Brasil, tendo em vista que o colonialismo científico foi um território profícuo para o projeto de embranquecimento e, *a posteriori*, no fomento da fama internacional do país como um paraíso racial, aflorando também a ilusão e o mito da democracia racial brasileiro.

Desse modo, na primeira parte do capítulo I, elaboramos uma revisão literária de tipo integrativo, que nos possibilite uma introdução às teorias racialistas e ao colonialismo científico. Seguimos abordando as repercussões dessas teorias na ciência brasileira. Ressaltamos, ainda, os estudos patrocinados e realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e apresentamos a primeira, a segunda e a terceira ondas de teóricos brasileiros que suscitaram, em suas pesquisas, estudos e trabalhos, a dimensão das relações raciais em âmbito nacional, trazendo suas principais diferenças e seus apontamentos. Em seguida, extraímos e sinalizamos nossa aproximação com as interpretações da terceira onda, liderada principalmente por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle, nos anos de 1990.

Por fim, refletimos acerca do sistema escolar e da educação e mostramos, em nossas análises, na esteira das críticas bourdieusianas, o porquê que esse campo tem sido sistematicamente um local de reprodução de desigualdades raciais e sociais. Complementarmente, colocamos ponderações sobre as desigualdades raciais no Brasil em um contexto atual, dialogando com as problemáticas e disparidades evidenciadas durante a pandemia da Covid-19 na conjuntura nacional, regional e local.

1.1. Introdução às teorias racialistas e ao colonialismo científico

Questões sobre a raça têm sido pontos centrais de discussões mundo afora e na construção da ciência e educação ocidentais. A princípio, em concordância com Todorov (1993), situamos que há uma diversidade de seres humanos. Assumimos que “o ser humano” considerado enquanto espécie biológica é uma categoria constituída por seres equivalentes.

Todavia, se os seres humanos se parecem no sentido biológico, ao mesmo tempo são diversos, plurais, e tudo é questão de saber onde se desdobra o território das identidades culturais, para podermos entender onde se iniciam as diferenças sociopolíticas. Entendemos que a ciência ocidental criou e pavimentou uma sociedade racializada, na qual se manifestam pensamentos e comportamentos que atravessam os anos e dos quais somos frutos. Pela importância deste tema na sociedade, as reflexões sobre raça, bem como a construção de doutrinas das raças, tomaram muito espaço nos séculos passados. Almeida (2019) afirma que o conceito de raça não é estanque nem fixo e, para Munanga (2004, p. 01), “o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”.

Na biografia das ciências naturais, de acordo com Munanga (2004), o conceito de raça passou a ser usado de imediato na Zoologia e na Botânica para qualificar as espécies animais e vegetais. Após algumas redefinições dessas interpretações conceituais, houve um momento histórico em que raça passou a significar descendência, linhagem, estirpe, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e vêm de uma mesma genealogia. Segundo Munanga (2004), os cientistas naturalistas dos séculos XVIII-XIX desenvolveram suas pesquisas baseadas na designação de grupos humanos por meio dos atributos físicos e, desde o começo, hierarquizaram em uma escala de valores as chamadas “raças”, elegendo uma relação intrínseca entre o biológico e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, reforçando pseudociências fundamentadas na raciologia.

Nesse sistema, cientistas como Lineu (1707-1778, naturalista sueco) elaboram suas contribuições para a classificação de “supostas” quatro raças, a partir de uma escala de valores que já sugeria uma hierarquização racial e que endossava a supremacia branca. Munanga (2004, p. 9) sintetiza quais são as raças existentes, inicialmente, para esses naturalistas:

- Americano – que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático – amarelo, melancólico, governado pela opinião, e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano – negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (nepotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu – branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.

Foi assim que a cor da pele passou a ser um voraz medidor racista, genocida e xenofóbico para uma humanidade impregnada pelas ideias eurocêntricas e ocidentais da dualidade, tais como: superior ou inferior, humano ou desumano, branco ou preto, bem ou mal, bonito ou feio. Estas classificações são pretensamente científicas, mas trazem embutidos juízos de valor segundo os quais o branco é eleito como o detentor das melhores qualidades raciais. Consequentemente, essa hierarquização travestida de científica ajudava a validar o sistema de dominação racial humano, como sucedeu no Brasil com a escravidão negra e com o massacre dos povos indígenas, seja no período colonial ou no pós-abolicionista. Conforme Hasenbalg (1979), Nascimento (1978), Cashmore (2000), Hall (2003), Munanga (2004) e Moura (1991), dentre tantos outros, a raça definitivamente não é um conceito regularizado pela Biologia e, com certeza, padece de influências sociopolíticas no constructo ideopolítico, promovendo a manutenção das desigualdades raciais e das regalias sociais.

É assim que notamos como é construída a conduta racista. Todorov (1993) salienta que a terminologia da palavra racismo indica duas propriedades distintas da realidade, em que, de um lado, se tem o comportamento, o desprezo e o ódio a pessoas de características físicas diferentes e, por outro lado, há uma ideologia de uma doutrina das raças humanas. Assim, para Todorov (1993, p. 107) “o racismo é um comportamento antigo e de extensão provavelmente universal: o racialismo é um movimento de ideias nascido na Europa ocidental, cujo grande período vai de meados do século XVIII a meados do século XX”. Ainda para este autor, o racista comum não consegue justificar o seu comportamento ou apresentar fundamentação científica. Já os racialistas são os que formulam doutrinas e teorias baseadas em um conjunto de proposições e ideias relacionados a tipos ideais e predeterminados de raças.

Para os teóricos racialistas, entre as versões mais clássicas e revisionistas, há cinco princípios fundamentais. Segundo Todorov (1993), eles são: 1) *existência das raças*, as quais são assimiladas como espécies animais – embora seja possível, os racialistas contestam o cruzamento racial; 2) *continuidade entre físico e moral*, na qual os racialistas defendem que existe uma solidariedade entre estes dois aspectos, ou seja, a solidariedade cultural e racial se justificaria porque existe uma tendência de combater raças diferentes; 3) *ação do grupo sobre indivíduo*, princípio em que se amparam os racialistas para fazer uso de uma lógica determinista e de uma psicologia coletiva, segundo as quais a ação de um indivíduo é determinada pelo seu grupo racial, cultural e étnico; 4) *hierarquia universal dos valores*, que determina, além da existência de raças diferentes, uma hierarquia racial, na qual determinadas raças são superiores e outras são inferiores, seja no plano físico, espiritual ou até mesmo no plano intelectual – seria

supérfluo destacar que a visão etnocêntrica, ocidental, das culturas desses teóricos faziam com que se colocassem no cume das escalas de valores universais baseados nas raças; e 5) *políticas baseadas no saber*, a quinta e última proposição das doutrinas racialistas, que, para além de uma exposição do mundo, chega a uma conclusão e um ideal político baseados em “fatos” que levariam os racialistas a defenderem a submissão das raças inferiores ou seu banimento. Esse último ponto nos chama atenção, pois, na esteira de Todorov (1993), percebemos como o racialismo se mistura ao racismo.

Ao resgatarmos as ideias racialistas, observamos que elas também preenchem o ideário humanista, na medida em que são firmadas na universalidade do gênero humano e que fundamentam o fazer científico e educacional através dos séculos. Desse modo, percebemos o grande paradigma do racialismo no cientificismo, ou, segundo as palavras de Todorov (1993, p. 111), que “o cientificismo é iceberg e o racialismo é a ponta aparente”. Essa é a ponta a qual ainda visualizamos no fazer científico da atualidade.

Embora a lógica dos racialistas seja frequentemente contestada, houve uma popularização das classificações raciais dadas pelo cientificismo na divisão das raças “brancas, amarelas e negra” – as amarelas sendo intermediárias –, classificação na qual incorre um simbolismo universal de gradação das pessoas mais claras para as mais escuras. Dentro dessa justaposição, reconhecemos como o racismo faz parte, por excelência, da história brutal da humanidade, mais precisamente dos brancos quando classificam os negros. É desse modo que Fanon (2008) nos lembra que não foi o negro que inventou o branco, ao contrário, foi o branco que inventou o negro e, igualmente, outras categorias raciais. E, com o aporte bourdieusiano, compreendemos os usos sociais dessas classificações do outro e de si como processos de distinção social, seja no campo cultural, no político, no econômico, dentre outros (Bourdieu, 2011).

Nesse ínterim, Todorov (1993) sinaliza que autores racialistas e racistas famosos que formularam e popularizaram teorias racialistas e colonialistas sobretudo nos séculos XVIII-XIX eram europeus de origem abastada, frequentemente membros da nobreza. Citamos como exemplos Georges Louis-Leclerc, conhecido como conde Buffon, Ernest Renan, Joseph Arthur de Gobineau, Gustave Le Bon, Hyppolite Taine, François-Marie Arouet, conhecido pelo seu pseudônimo Voltaire, dentre tantos outros. Em conformidade com Todorov (1993), teorias como a de Renan se referem às raças baixas, dirigindo-se aos negros da África, aos nativos da Austrália e aos Índios das Américas. E no caso de Taine, o pai do determinismo integral, há uma necessidade de submissão ética à ciência, que se coloca para esse teórico de modo

incontestável. Ou seja, nas suas ideias sobre raças não há diferença entre as ciências da natureza e a dos homens. O exame de tais relações sociais e concepções metodológicas permite-nos divisar as influências do colonialismo no cientificismo.

Conforme Césaire (1978), o colonialismo e o racismo são aliados. Assim, no século XVIII, o genocídio passou a ser uma lógica necessária e normal do colonialismo: “o colonialismo é portador do racismo e é nesta gigantesca *catarsis* coletiva que o colonialismo desciviliza simultaneamente o colonizador e o colonizado” (1978, p. 07). De sua parte, a ciência validava o sistema de dominação racial humano oferecendo sua chancela às bases do sistema colonial, quais sejam, a escravização e o extermínio dos povos não brancos. Assim, conforme as ideias de Césaire, o colonialismo não morreu, nem a violência, nem o ódio racial, muito menos o relativismo moral norteados por ideias eurocêntricas e pela ideia de civilização a elas ligada, segundo a qual o negro é desumanizado e os indígenas são os não civilizados, ambos excluídos da plenitude da condição humana desenhada à semelhança do branco europeu. Césaire (1978, p. 09) nos lembra, ainda, que “uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente [...] A Europa se mostra impotente para justificar-se. Cada vez mais se refugia na hipocrisia [...] A Europa é indefensável”.

Ressaltamos que tais teorias racialistas deram suporte para o sistema de escravidão que ocorreu, por exemplo, no Brasil, com o sequestro e cativo de pessoas do continente africano, além do massacre dos povos originários. E, posteriormente, subsidiaram, ainda, as experiências na Primeira e Segunda Guerras Mundiais, como foi o caso da replicação do fascismo na Itália e do holocausto nazista na Alemanha.

É o nazismo que se passa! [...] que é uma barbárie, mas a barbárie suprema, a que coroa, a que resume a quotidianidade das barbáries; que é o nazismo, sim, mas antes de serem vítimas, foram cúmplices; que toleraram esse mesmo nazismo antes de sofrer, absolveram-no, fecharam-lhe os olhos, legitimaram-no, porque até aí só se tinham aplicado a povos não europeus (Césaire, 1978, p. 18).

O colonialismo resultou, simbolicamente e materialmente, em condutas racistas que fundamentaram por muito tempo a ciência. O conceito biológico e genético de raça só passou a ser questionado e tornou-se condenável quando afetou diretamente as populações europeias. Com o passar do tempo, as polêmicas no campo científico quanto à classificação das raças foi se fortalecendo, havendo questionamentos de variadas ordens, como o de:

Ashley Montagu, que, em 1942, publicou o livro *The Fallacy of Race*, no qual declara que raça é um mito biológico. Logo após o final da 2ª Grande Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tornaram público o documento *Statement on Race*, que rejeitava qualquer significado científico para o conceito de raça (Miranda, 2010, p. 6).

Notadamente, com o passar do tempo, advieram refutações no campo científico do mito racial na perspectiva biológica, embora o documento acima ganhasse um relativo aceite da comunidade científica. Outros campos da ciência, especialmente os antropologistas físicos, o naturalistas e os mais conservadores seguiam defendendo raça no sentido biológico e determinista. Desse modo, outra noção frequentemente vinculada à raça é o conceito de etnia, que tem fundamentação totalmente distinta, segundo Santos, Palomares, Normando e Quitão (2010, p. 122):

[...] historicamente a palavra etnia significa ‘gentio’, proveniente do adjetivo grego *ethnikos*. O adjetivo deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física.

Em geral, trata-se de características tão marcantes, que infindáveis vezes se tornam pontos basilares na construção da identidade de um indivíduo, determinado por meio dos aspectos da convivência social da população que constitui o grupo étnico, ocorrendo na partilha da mesma língua, tradições e territórios. Uma vez que essa comunidade ou grupos se valem de uma identificação interna, distinta das demais, mesmo que sejam plurais, heterogêneos e tenham suas peculiaridades, quando observados mais de perto, formam algumas conexões. A partir do olhar do outro, são supostamente ligados por uma familiaridade linguística, religiosa e de tradições. Esse fenômeno pode ser reconhecido e chamado de etnicidade, pois há uma julgada conexão com o passado e simultaneamente com a ideia de continuidade por meio das tradições e dos sentidos compartilhados nesses grupos ou comunidades. Porém, Hall (2003) chama atenção para os conceitos de etnicidade que muitas vezes são precipitados e fundamentados em ideias que se amparam em uma “racialização”. Seja o conceito de raça ou de etnia, ambos foram categorizados a partir de uma visão eurocêntrica e colonial.

O que atinamos mediante a contextualização histórica é que a própria ciência e o fazer científico nunca foram neutros, imparciais, pois são permeados por acordos e desacordos,

bem como por finalidades epistemológicas que tiveram seu caráter simbólico, subjetivo e objetivo inteiramente definidos por uma visão eurocêntrica e ocidental. Esta concepção pautou um epistemicídio⁶, quando propagou e deliberou teorias sobre raças e etnias, bem como quando determinou e padronizou as convenientes perspectivas sobre si e sobre os outros, fortificando sempre o olhar impetuoso do colonizador e de uma hegemonia científica fundamentada no racismo. A ideia de homem universal é sempre associada a homens e mulheres brancos, que são tidos, sempre, como distintos dos outros.

É nesse sentido que, para Bourdieu (2002), o capital simbólico, como a palavra diz, situa-se na ordem do conhecimento e do reconhecimento, logo, torna-se um julgamento autorizado, tem a seu favor toda a força da ordem social, a força do Estado. Ou seja, observamos uma persistência das teorias racialistas como ponto de partida para regular lugares sociais de superioridade e inferioridade, consolidado em violências, posições, poderes e dominação no campo do materialismo do simbólico. Aqui, vimos a importância do respaldo proporcionado ao colonialismo pelo racismo e racialismo no fazer científico. Este também fundamentou e pavimentou o racismo à brasileira, de acordo com Telles (2003), seja na educação ou em outros campos sociais.

O racismo no Brasil tem suas próprias características. Embora não tenha ocorrido um apartheid entre pessoas negras e brancas como na África do Sul ou nos Estados Unidos da América (EUA), que separavam lugares, impossibilitavam ocupações, entre outros elementos, ainda assim, o racismo à brasileira, que consideramos ter sido legalizado, deve ser igualmente considerado em sua complexidade, na medida de sua ampla difusão e da importância dos impactos de sua ocorrência e persistência em nossa sociedade. O racismo foi e é a mola propulsora da estrutura social internacional e nacional, por isso, sem negligenciar a reflexão sobre nossos racismos individuais, faz-se necessária uma abordagem que trate sobretudo de suas aplicações no campo institucional. No Brasil, a dimensão do projeto de branqueamento e miscigenação, que até os dias atuais influencia no mito de democracia racial, faz dele um importante ponto a ser considerado para entender a formação de nossa sociedade e as feições com que o racismo aqui se estabelece. Esta é a temática que percorreremos no próximo tópico.

⁶“O epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena [...]. De fato, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais [...]. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (Santos; Meneses, 2009, p. 10).

1.1.1 Repercussões das teorias racialistas na ciência brasileira: a gênese do projeto de branqueamento e do mito da democracia racial

O projeto de branqueamento racial, moral e intelectual da nação brasileira, especialmente na Primeira República, passou a constituir o cerne do movimento nacionalista brasileiro. Nessa esteira, não podemos olvidar, segundo Stepan (2004), que excluímos da história da América Latina o papel e a influência que teve o pensamento eugênico, como se a América Latina ficasse isenta às influências do pensamento científico eurocêntrico. A autora nos lembra que, no período das duas guerras mundiais, as ideologias eugênicas influenciavam e patrocinavam exposições, legislações conectadas com as pautas de saúde e bem-estar infantil, controle de doenças infecciosas, imigração etc. E, no âmbito jurídico, o estado regulava matrimônios incorporando temas de aprimoramento genético, higienização, saneamento, ou seja, de políticas eugênicas.

De acordo com Guimarães (2008), houve na República a suposta incorporação dos indígenas e dos negros como objetos culturais, símbolos e marcos fundadores da brasilidade, mas não como cidadãos. Essa política forneceu as bases de uma “legitimação” e até institucionalização de uma suposta harmonia entre as “raças”. Foi dessa maneira que ser preto, branco e indígena despertava e desperta emoções e ações extremas de emoção.

O Brasil é o maior país latino-americano e, entre os anos de 1900 e 1940 passou por modificações sociais e políticas instigadas por uma industrialização tardia e por uma imigração europeia. Para Stepan (2004), o país já vinha de uma base social – desde suas origens – mista, e para os europeus representava uma sociedade disgênica. Desse modo, no seio nacional repercutiam duas influências da ciência eugênica. A primeira relacionava-se às ideias mendelistas, seguida tanto por eugenistas brasileiros quanto norte-americanos, que comportavam uma versão purista de genética. A segunda estava pautada nas ideias neolamarckianas, visão dominante entre os franceses e profícua entre intelectuais eugenistas brasileiros, que partiam da concepção de um melhoramento e progresso biológico, alegando que tais deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração. Notamos que o movimento eugênico brasileiro defendia em linhas gerais um aditamento genético e respaldava as políticas de branqueamento nacional. No Rio de Janeiro, por exemplo, médicos ultraconservadores, como Renato Khel, sugeriam a eugenia ou até mesmo a esterilização de mestiços, para que esse suposto aprimoramento racial se concretizasse. As teorias impactavam e continuavam a legitimar, com o aval da ciência, diferenças que não eram naturais e sim

políticas e, sobretudo, que passaram a ser reproduzidas pela ação intencional de determinados grupos sociais.

Nesse aspecto, as políticas de branqueamento foram ganhando força e repercussão no Brasil. Conforme Schwarcz (1993), aos negros e indígenas eram atribuídos os males da nação e era a eles destinada uma segunda categoria ou subcategorização, com pouco espaço para o exercício da cidadania. Houve um processo de classificação humana que derivou em uma classificação imaginária na qual, para Costa (2011, p. 83), “pensadores da época posiciona[va]m os negros no último nível de uma escala imaginária, estabelecendo-os como os mais inferiores dentre os seres humanos” pela linha graduada de valores baseada na tonalidade da tez. Dessa forma, a eugenia abarcava todos os setores da sociedade brasileira. Na legislação brasileira, foi institucionalizado – com inclusão na Carta Magna do Brasil de 1934 –, o estímulo da educação eugênica.

O branqueamento e a democracia racial, os dois pilares da ideologia racial do Brasil, estão profundamente enraizados numa crença de que a miscigenação é um fato histórico que torna o Brasil único. A ideologia do branqueamento via a miscigenação de forma negativa, enquanto a democracia racial a promovia como solução brasileira para o racismo (Telles, 2003, p. 14).

Nesse ínterim, a ideia do branqueamento está intimamente ligada ao apagamento e exclusão da população negra e dos indígenas na sociedade. Percebemos isso no quadro *A redenção de Cam*, criado pelo artista espanhol Modesto Brocos, em 1895, uma representação temporal das teorias evolucionistas e de embranquecimento da época (figura abaixo).

Figura 3: A redenção de Cam



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes. Imagem disponível em Lotierzo e Schwarcz (2013).

O quadro ilustrado na figura acima é uma pintura que foi feita em óleo sobre tela, que tem 199 cm x 166 cm, exposto atualmente no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. E conforme Lotierzo e Schwarcz (2013), o quadro apresenta três gerações, caracterizadas pelas distintas gradações de cor entre as personagens. Enquanto as duas personagens não-brancas, no caso a avó e mãe, estabelecem a contraposição de cor por serem de pele escura, o pai, que parece estrangeiro, e o menino são brancos. Desse modo, o quadro representa e faz referência a uma cadeia evolutiva.

Na medida em que o bebê e o pai podem ser vistos como brancos e do sexo masculino, parece haver na genealogia dessa família uma dupla ruptura: racial, mas também de gênero. Se é verdade que o movimento percorrido pela obra vai do negro ao branco, em conformidade com as projeções de uma vertente do pensamento racista do período, que apostava no branqueamento, é possível pensar que o quadro tem gênero definido: uma vez que o futuro racial da família em cena é um menino branco (Lotierzo e Schwarcz, 2013, p. 4).

Para Lotierzo e Schwarcz (2013, p. 8), “*A redenção de Cam* propõe uma leitura original do episódio bíblico, para reverter a maldição de Noé, pois ao invés de enegrecidos, os supostos descendentes de Cam são branqueados na imagem”. O quadro convergia com os pensamentos da época. Inclusive, alguns estudos que surgiram a partir do projeto de branqueamento, considerados como “otimistas”, acenavam que no futuro a população negra deixaria de existir no país. Viu-se as insígnias governamentais empenhadas no clareamento da pele da sociedade brasileira, permeadas de ideias de miscigenação, mestiçagem, que

posteriormente – já no início dos anos 1940 – foram ressignificadas pelo mito da democracia racial.

Os povos originários também sofreram e sofrem racismo (Peixoto, 2017). Embora a palavra racismo seja frequentemente vinculada à discriminação, ao abuso e ao preconceito que atingiu e atinge a população afro-brasileira, quando voltamos a questão do racismo aos indígenas, percebemos uma associação quase que involuntária e exclusiva ao aspecto cultural, ou seja, na prática há uma desvinculação da palavra racismo também contra os indígenas. Entretanto, para Guimarães (1995, p. 32):

Quando a “raça” está empiricamente presente ainda que seu nome não seja pronunciado, a diferenciação entre tipos de racismos pode ser estabelecida através da análise de sua formação histórica particular, isto é, através da análise do modo específico como a classe social, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero tornaram-se metáforas para a “raça” ou vice-versa.

É nesse aspecto que reiteramos que o racismo é tudo aquilo que hierarquiza e mobiliza uma concepção e comportamento humano em termos de superioridade ou inferioridade para as diversas formas de subjugação e dominação simbólica e material, por isso ele se revela de distintas maneiras. Os povos originários sofreram massacres e dizimação com a colonização do branco europeu. Esses povos também travam grandes lutas históricas com o colonialismo tanto quanto a população afro-diaspórica, além de sofrerem com o racismo em suas diversas configurações.

No caso da população afro-brasileira, temos um passado, além de racista, também escravocrata, seja no período colonial, imperial ou republicano, do pré ao pós-abolicionismo nos defrontamos com episódios desonrosos da legalização e institucionalização do racismo, preconceito e discriminação. Citamos de modo elucidativo algumas legislações que buscavam a abolição no Brasil Imperial. Segundo Santos (2014), essas atendiam aos interesses escravagistas e tentavam sufocar a resistência negra e abolicionista no país.

Um campo simbólico importante, e baseado na fundamentação racialista, é manuseado, conforme reforça Santos (2014, p. 18), “para justificar o dilema moral e ético posto pela subjugação de um ser humano pelo outro”. Dessa forma, “concebiam-se os negros não como pessoas, mas como seres primitivos que se assemelhavam a um animal, tanto que as leis portuguesas estabeleciam a compra e a venda de escravos no mesmo capítulo referente à venda de gado”. E dessa maneira perdurou por quatro séculos no Brasil a escravidão da população negra, paralelamente à instalação da influência sistemática das ideias racialistas do colonialismo e do cientificismo.

No caso do período pré-abolicionista, existem marcos legais que sinalizaram a legalização do racismo. É o caso da Lei do Ventre Livre, de 1871, que declarava libertas as crianças nascidas em cativo e obrigava seus senhores a cuidar dessas crianças até 08 anos de idade. Esses senhores eram, no entanto, recompensados pelo governo ou recebiam o direito de explorar trabalhos forçados dessas crianças até que elas atingissem vinte e um anos de idade. Houve ainda a Lei do Sexagenário, de 1885, que decretava libertas pessoas escravizadas acima de sessenta anos de idade, mediante indenização ou prestação de serviços destes aos senhores por mais três anos. Todavia, é de conhecimento que todas essas legislações da época, como afirma Schwarcz (1993), eram ineficazes e decrépitas na sua finalidade, pois a expectativa de vida das pessoas negras cativas era de apenas dezenove anos.

A escravidão da população negra nunca foi aceita de modo pacífico, pois a vida cativa causava revoltas, protestos, fugas e insurreições do povo negro escravizado e dos povos indígenas dizimados que fugiam para várias zonas do Brasil, principalmente regiões como o Norte e o Nordeste, e suas zonas rurais, e concentravam-se em locais chamados quilombos ou mucambos. O mais famoso deles foi o Quilombo dos Palmares⁷, que foi um dos mais importantes quilombos do período colonial da história do Brasil. Ele surgiu e se desenvolveu na antiga capitania de Pernambuco, na região da Serra da Barriga, que abrigava uma espécie de confederações de quilombos. Munanga (1996, p. 58) afirma que “O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra”.

O Quilombo dos Palmares, atualmente localizado em Alagoas, foi fundado no século XVI e resistente por mais de um centenário. Embora não com precisão, autores como Albuquerque e Filho (2006) estimam que o número de habitantes nos Palmares flutuava conforme a ocasião, tendo chegado, no ano de 1670, a ter nesse território mais de vinte mil pessoas, incluindo indígenas e negros. A escravidão nunca foi aceita de modo quieto, como é

⁷ Em conformidade com Munanga (1996, p. 63), “Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, foi morto em 1695, quase no fim do século XVII. Coincidentemente, a formação da instituição quilombo no continente africano, especificamente na área cultural bantu, aconteceu também nos séculos XVI e XVII [...]. Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontrariam todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos)”.

historicamente fortalecido no imaginário popular. Albuquerque e Filho (2006, p. 165) destacam que os “rebeldes baianos envolvidos na chamada ‘Revolta dos Alfaiates’ fizeram circular pelas ruas de Salvador boletins pregando igualdade de direitos entre brancos, pretos e pardos. Durante a Balaiada, ocorrida no Maranhão, líderes mais radicais chegaram a reivindicar direitos iguais. O período escravocrata, sem dúvidas, é marcado por múltiplos levantes e revoluções, uma das principais foi a Revolta do Malês, que ocorreu em Salvador em janeiro de 1835. Entendemos que as organizações negras já se mobilizavam e articulavam-se contra o racismo estrutural brasileiro desde o período pós-colonial. O aquilombamento era e foi um ato de resistência e luta.

Em que pese a necessidade de dar relevo a esse período histórico para a compreensão de nossa formação social, a história do negro no Brasil não pode e nem deve ser pensada a partir do período escravocrata, pois esses povos que foram arrancados de sua pátria mãe, dali trazem suas memórias, trajetórias, formas de organizações culturais, suas tecnologias, conhecimentos e saberes anteriores a sua escravização, a qual resistem, refundando-se em solo brasileiro. A colonização nos tirou a possibilidade de reconhecer a magnitude do continente africano, bem como as influências e inestimáveis contribuições dos povos afro-diaspóricos em nossa constituição nacional. As músicas, as danças, as religiões de matrizes africanas, os comportamentos comunitários e de solidariedade, são expressões culturais e de resistência da população negra. A luta e a resistência do povo negro não têm se expressado historicamente apenas na luta pela sobrevivência física, mas estão presentes, também, no processo de se reproduzir enquanto agente de direitos, enquanto corpos autônomos e emancipados, transgressores de tudo que o colonialismo e seus processos de dominação tentam exterminar através dos tempos e que, mesmo em suas formas mais aviltantes, não obtiveram êxito, nem mesmo tentando retirar a humanidade desses corpos. A luta é presente e constante contra a colonização.

O trabalho escravizado por muito tempo foi o núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia e, segundo a caracterização de Theodoro (2008), vai sendo substituído gradativamente pelo trabalho livre no decorrer dos anos 1800. Essa mudança, no entanto, se dá de uma forma excludente e racista.

No Brasil, como percebemos, o negro na literatura é frequentemente associado à figura do escravo ou à história da servidão. A diáspora negra nunca é contada a partir do conhecimento ancestral africano, de forma a considerar que esses povos, que chegaram ao Brasil de modo forçado, têm suas próprias histórias, vivências e resistência, bem como seus

conhecimentos, filosofia, tecnologias e ciência. Embora a cruzada colonialista ocidental deturpe tais compreensões, foi no continente africano que se iniciou a história das civilizações, sendo, historicamente, um local de riquezas e potencialidades.

De semelhante modo, os indígenas, no Brasil, após a colonização europeia, são quase que excluídos da vida social e política, sendo lhes destinado o lugar de não-civilizados e bárbaros. As teses na bibliografia da época reforçam o ideal de inferioridade biológica dos negros e dos indígenas. Assim, nas interpretações racistas das políticas públicas adotadas pela sociedade nacional como matriz para a concepção do desenvolvimento nacional figuram a contribuição e aprofundamento das desigualdades raciais e sociais no Brasil.

É importante compreender e superar a perspectiva de que todos os negros que vieram para o Brasil chegaram na condição de pessoas escravizadas, até porque a diáspora africana se conecta com muitos outros elementos com os quais poderíamos dialogar. Ademais, houve resistência, luta e enfrentamento a condições desumanas que formaram o palco concreto da história das populações negras e dos povos originários no Brasil. Para avançarmos, entretanto, cabe fazermos um pouco mais o resgate histórico do colonialismo e do racismo brasileiro pavimentados nesses mais de quinhentos anos de história mal contada.

Com a Lei Áurea de 1888, assinada pela Princesa Isabel, sob pressão da coroa britânica, a coroa portuguesa revoga a escravidão negra no Brasil. O país, para nosso embaraço, foi o último no mundo a abolir a escravidão da mão de obra africana. É nesse processo que alguns escritores como Joaquim Nabuco, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro afirmam que o principal dispositivo institucional de opressão dos negros e indígenas concluiu-se: com a Proclamação da República, em 1889, teria havido uma abertura que universalizara, em ponto, o direito à cidadania.

Isso posto, a obra de Freyre, *Casa-grande e Senzala*, de 1933, fala do êxito de um processo de formação nacional traduzida em uma base racial homogênea, em que as raças viviam de modo harmonioso no país. Domingues (2005, p. 119) afirma que isso se constitui efetivamente no mito da democracia racial:

O mito da democracia racial remonta ao século XIX, a) respaldados pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país b) pela produção da elite intelectual e política c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado e d) pelo processo de mestiçagem.

A passagem para a República se estabeleceu tanto simbólica quanto materialmente. Como reitera Bosi (1992, p. 244), “o liberalismo republicano nada tinha a oferecer”, nem para população negra, nem aos povos originários brasileiros, uma vez que a cor da pele marcou os estigmas da nação e convergiu num país de amplas desigualdades. Skidmore (1976, p. 38) afirma que “os abolicionistas estavam [...] prontos a tomar posição no que dizia respeito à questão de saber se era possível uma sociedade liberal quando grande parte da população era não-branca”.

O Brasil, no pós-abolição, importou mão de obra europeia, como uma política para clarear a pele da população brasileira, enquanto a população afro-brasileira supostamente teve acesso a uma igualdade civil. Todavia, segundo Ianni (1987), houve a imigração europeia motivada por diversos interesses, um dos quais relaciona-se com as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas na Europa, em países como Itália, Alemanha, Rússia, Espanha, Portugal, entre outros. A forma em que se dava sua industrialização não teria permitido a assimilação da mão de obra disponível, o que teria contribuído para a emigração desse contingente de desempregados, fato que convergiu com os interesses eugenistas do governo brasileiro.

Logo, os imigrantes foram recebidos no Brasil, incentivados, auxiliados e protegidos pelo governo com promessas de trabalho em terras brasileiras. Enquanto a presença da população negra e dos povos indígenas era percebida como um grande obstáculo ao desenvolvimento nacional, dando ensejo a consecutivas tentativas de extinção pela via do embranquecimento e pela lógica da mestiçagem.

Os imigrantes continuaram sendo preferencialmente empregados, em detrimento da população negra, que, conforme Ianni (1987), foi transmutada em lumpesinato em função de uma estrutura permeada pelo preconceito de cor e pelo etnocentrismo. Em relação aos povos indígenas, muitas etnias, quando não dizimadas, mudavam-se para territórios mais distantes ou eram submetidos à catequização imposta principalmente pela Igreja Católica. Para Santos (2014), no Brasil, o povo negro e os indígenas foram focos de políticas públicas e de legalização originadas de ideologias racistas, a partir das quais foi propagada mundialmente a ilusória imagem de um povo miscigenado que vivia em uma harmonia racial, quando, na prática, aconteceu o contrário: desde a formação nacional, políticas de suposta democracia racial se materializaram no racismo à brasileira. Como afirma Nascimento (1978, p. 41-42):

Erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo este, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando de iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o maior motivo de orgulho nacional [...] No entanto, devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

O olhar de Gilberto Freyre, por exemplo, conversou com uma suposta brasilidade mestiça, unitária, da nação brasileira, que contribuiu para sua interpretação do Brasil como sociedade multirracial, na qual as raças europeias, africanas e indígenas eram e são do mesmo modo valorosas e estavam livres do racismo que acometia o mundo inteiro (Freyre, 2005). Ironicamente, a visão antirracista de Gilberto Freyre sobre miscigenação reforçou as ideias de branqueamento desenvolvidas nas gerações posteriores.

Para Jaccoud (2008, p. 50), “mesmo com o progressivo enfraquecimento das teorias deterministas da raça [...], as elites nacionais percebiam a questão racial de forma cada vez mais positiva: para eles, o Brasil parecia branquear-se de maneira significativa, e o problema racial se encaminhava para uma solução”. A década de 1930 marcou um pensamento emergente que conferiu destaque a uma dimensão positiva da mestiçagem, sublinhando que o povo brasileiro é fruto de uma unidade em que a convivência harmônica permitiu superar os problemas raciais observados em outros países, como os EUA ou a África do Sul.

Internacionalmente, o Brasil foi compreendido como um país de uma suposta democracia racial, o que oportunizou estudos sobre as nossas relações raciais. Segundo Telles (2003), Freyre, sob extensão de seu mentor Franz Boas, já assegurava que as diferenças raciais eram de cunho cultural e social, não biológico. Embora tenha sido o próprio Freyre que tenha popularizado e apresentado de modo persuasivo uma nova ideologia nacional, a ideia de democracia racial dominou o pensamento sobre raça, consolidando um status na literatura, na ciência e na cultura brasileiras a partir dos anos 1930, e atingindo seu auge durante a Ditadura Militar entre os anos de 1964 e 1985.

Por volta da década de 50, o Brasil havia adquirido reputação internacional por sua democracia racial. Por isso, a UNESCO encomendou uma série de estudos para compreender o segredo da reputada harmonia racial do Brasil, num mundo marcado pelos horrores do genocídio e do racismo. Florestan Fernandes foi nomeado o principal pesquisador brasileiro do projeto UNESCO. Suas conclusões surpreenderam seus patrocinadores por

constituírem a primeira contestação de peso à imagem da democracia racial no Brasil (Telles, 2003, p. 12).

Existiam imensos desacordos sobre o grau de racismo no Brasil e sobre a imagem suscitada por Gilberto Freyre e por grupos norte-americanos. Entre grandes contestadores ressaltamos teóricos como Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, entre outros, exilados no período da ditadura militar, que se contrapuseram ao mito da democracia racial e aos consensos nacionalistas sobre raça.

É nesse aspecto que, para Munanga (2004), o mito da democracia racial tem uma agudeza profunda na sociedade, pois disfarça os conflitos raciais e as desigualdades existentes nos diferentes campos sociais, bem como facilita a alienação dos não brancos. Na esteira desse pensamento, Skidmore (1976) também antagoniza com Freyre, pois para ele a posição deste não agenciava em função de uma unidade e de um igualitarismo racial. Ao contrário, o discurso por trás do mito da democracia racial promovia e promove o ideal de branqueamento, segundo o qual a elite local adquiriu preciosos “traços” culturais do contato com os africanos e com os indígenas, repercutindo assim em uma associação romântica à ideia do surgimento da nação brasileira.

As teorias racialistas, reforçadas cientificamente pelo Estado brasileiro nas suas políticas de branqueamento, eugenia, miscigenação, bem como a camuflagem numa aparente harmonia racial advindas do mito da democracia racial, moldaram completamente as relações raciais, sociais, econômicas e políticas no país. Houve, assim, elementos que ajudaram a restringir a ascensão e a mobilidade sociais da população negra e dos povos originários na sociedade de classes. E, dialogando com Bourdieu (2002), podemos afirmar que o capital científico é uma configuração do capital simbólico, pois advém da convertibilidade daquele a características de capital e seu poder de ação, manifestadas em uma conexão entre capital escolar, capital cultural e capital social. Ou seja, a negação do acesso a capitais, o atraso escolar, o afastamento de políticas sociais, a pauperização da população negra e a tentativa de extermínio dos povos indígenas estão, mediante a tais configurações das relações étnico-raciais, estabelecidas no Brasil desde sua gênese.

O conceito racial e a ciência têm centralidade nesse processo conjuntural. Percebemos tais questões nos vácuos do pensamento literário e científico de um país que renega sua história e a contribuição da população afro-brasileira e dos povos indígenas em sua formação sociocultural. Além do mais, observamos que os negros e os povos indígenas se

tornaram o foco secular de massacres e foram sistematicamente negligenciados dentro dessa ideia construída de nação brasileira.

1.1.2 Interpretações das relações raciais no Brasil e os estudos patrocinados pela UNESCO: Da primeira, segunda e terceira ondas teóricas

Inicialmente, o estudo das relações raciais nos EUA influenciou diretamente os teóricos brasileiros. Hasenbalg (1982) ressalta, por exemplo, que as principais teorias assimilacionistas que buscavam fundamentar a explicação racial estadunidense repercutiram no Brasil até a contemporaneidade. Ele apresenta a extensão do pensamento de Robert Park, para quem as relações raciais são frutos de migração e conquistas. As raças, sendo entidades socialmente definidas como interações competitivas marcadas pelo etnocentrismo, tendem a resultar em um ciclo com etapas: competição, acomodação e assimilação. Ou seja, nesse pensamento, a minoria é sobreposta a partir de um movimento de assimilação cultural, desaparecendo assim a estratificação racial e a etnicidade como pontos de explicação. Desse modo, a classe tenderia a substituir o foco principal de explicação. Nessa lógica, na análise da sociedade moderna industrial, aspectos individuais como raça, etnicidade, sexo não seriam importantes para as estruturações das relações raciais nas análises assimilacionistas dos conflitos sociais.

Para Hasenbalg (1982, p. 72), os teóricos assimilacionistas culpam as minorias raciais pelos “fracassos e as dificuldades em operar adaptações culturais necessárias”. Essa vertente também motivou os eugenistas brasileiros, seja na ideia de não mistura ou de sobreposição racial pela via do embranquecimento ou posteriormente na defesa da mestiçagem. O que nos chama atenção nos estudos que defendiam o assimilacionismo estadunidense é que a pobreza passou a ser um eufemismo das minorias raciais, pelo que culpavam a comunidade negra, latina entre outras. Além disso, tais teóricos deixavam de lado nas suas análises o racismo embutido no comportamento da comunidade branca estadunidense.

Outra fileira de teóricos surgiu com a influência das tradições marxistas⁸. Hasenbalg (1982) assevera, em linhas gerais, que para esses pensadores o racismo, o

⁸ Quando estudamos relações raciais e questão racial há uma gama de teorias e teóricos com as mais variadas influências e vertentes metodológicas e científicas, a exemplo das perspectivas panafricanas, multiculturalistas, decoloniais, marxistas, estruturalistas, dentre outros. Nesse sentido, há também muitos descensos entre as teorias e como elas analisam sociologicamente raça e racismo.

preconceito e as discriminações raciais são um subproduto necessário ao desenvolvimento capitalista e os arranjos racistas acabam por colaborar com os benefícios entre classes: de um lado a classe burguesa e dominante, de outro os trabalhadores – entre eles os negros –, sendo os negros os mais explorados na sociedade do capital. Hasenbalg aponta ainda que as principais críticas aos teóricos marxistas giram justamente em torno do fato de eles colocarem como secundários os conceitos e categorias como raça e etnicidade, além de reduzirem e, até mesmo, desconsiderarem o comportamento racista do trabalhador branco, ou defenderem que isso acontece exclusivamente pela falta de consciência de classe.

Em outras palavras, supostamente, se fosse possível e houvesse uma transição de sistema econômico da sociedade capitalista para a comunista, o racismo não existiria nem seria um problema. Para alguns teóricos marxistas, mesmo considerando a questão racial, o racismo é um instrumento de dominação presente na sociedade do capital e se apresenta de modo auxiliar. Por isso, por si só, entendemos que o materialismo histórico-dialético não dá conta da dimensão analítica racial.

Destarte, antes de nos aprofundarmos nos estudos das relações raciais no Brasil, ressaltamos que compreendemos a raça e o racismo como conceito e categoria primárias e indispensáveis para racionalizar e teorizar sobre as relações raciais no mundo e, especialmente, em nosso país. No período do Pós-Guerra, o Brasil assumiu uma posição chave para a construção de alguns estudos neste campo, já que até meados dos anos 1950 pairavam pensamentos internacionais de que não havia discriminação racial no país, ao contrário do que ocorria nos EUA e na África do Sul. Segundo Silva (2014, p. 31), “o interesse político e científico pelo Brasil para o estudo das relações raciais é resultante do contexto do Pós-Guerra, pois era necessária a identificação e superação de práticas discriminatórias e racistas e, para isso, o país serviria de publicidade e esperança”.

Foi nesse contexto que surgiu a UNESCO, sendo esta uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo enquanto instituição intergovernamental. Ela se propôs a identificar os efeitos do racismo para, assim, solucioná-los, de tal modo que o Brasil foi o local apropriado para servir de laboratório de análise dos problemas raciais do Ocidente.

A resolução para a efetivação dessas pesquisas no Brasil foi aprovada na Conferência de Florença, promovida pela UNESCO em maio de 1950. Foi então concedida a licença que autorizou a realização de uma investigação piloto no Brasil que buscava comprovar

e observar a convivência entre raças ou grupos étnicos distintos, com o objetivo de determinar os seus fatores econômicos, políticos, culturais e psicológicos, e constatar se eram favoráveis ou não às relações harmoniosas entre raças ou grupos étnicos.

Assim, o Brasil, que se apresentava como um hipotético paraíso racial, foi o lugar mais óbvio para a implementação desses estudos. O projeto da UNESCO foi elaborado em parceria com múltiplos intelectuais brasileiros, entre eles Thales de Azevedo, René Ribeiro, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Florestan Fernandes, Charles Wagley, Marvin Harris, Oracy Nogueira e Roger Bastide. Mesmo que a tradição sociológica mais popularizada de estudos das questões raciais no Brasil sejam as escolas paulistas, que enfatizaram a desigualdade socioeconômica como a principal explicação para a desigualdade racial, atribuindo o elo da condição inicial *versus* a mobilidade social entre raça e classe, é importante destacar que os trabalhos antecessores dessa tradição, e motivações do projeto UNESCO, foram os estudos de Donald Pierson (1945) na Bahia, que são tão respeitados quanto os de Gilberto Freyre (1933)⁹ para a edificação da fama mundial do Brasil como um paraíso racial.

Desse modo, antropólogos como Alfred Métraux (1950, p. 384) apontam a necessidade de “estudar e coletar materiais científicos relacionados com questões de raça; dar completa difusão para as informações científicas coletadas; preparar uma campanha educacional baseada nessas informações”. Para Métraux (1950), uma pessoa de cor com escassos recursos, sem gostos ou costumes refinados, talvez tivesse que aturar algum desdém, mas se um negro é rico e educado, ele seria visto como um branco. Métraux destacava que, apesar de os negros e mulatos noticiarem suas lamentações em termos raciais, na verdade seus protestos tinham como alvo as desigualdades sociais.

Como escolha metodológica, daremos ênfase a alguns pensamentos vigentes nesses estudos da UNESCO. Para tanto, faremos uso da caracterização feita por Rafael Osório (2008). Para o autor, os estudos da UNESCO podem ser subdivididos em três “ondas teóricas” na tentativa de não estabelecer uma escala rígida entre as periodizações das produções teóricas. É importante destacar que o projeto UNESCO e suas ondas abarcaram inclusive o período da Ditadura Militar brasileira, que ocorreu de 1964 a 1985. E o mito brasileiro da democracia racial estruturado em alguns estudos foi utilizado ao longo do período da ditadura, impactando diretamente nos currículos escolares, ao mesmo tempo em que servia como propaganda e promoção positivas interna e externamente ao país governado pelos militares.

⁹ Aparece nas referências desse trabalho como Freyre (2005), pois sinalizamos o ano de criação da obra.

Isto posto, para Osório (2008, p. 67-68), “a noção de onda implica fluidez, continuidade e diferença. Numa enseada, uma mesma onda chega às areias em momentos distintos”. Seguindo a mesma lógica, a primeira onda teórica de pensadores como Pierson (1945), Azevedo (1996) e Wagley (1952), defendia que existisse os preconceitos de classes sem preconceito racial.

A mobilidade alta seria implicada pela transição de uma sociedade de castas para uma de classes (uma crença compartilhada pelas três ondas). E a permeabilidade é assumida a partir da suposição de que o preconceito inexistente ou é ameno, devido às especificidades da colonização com intensa miscigenação. A presença, ainda que pequena, de negros e mestiços em posições sociais de destaque era tida como evidência tanto da permeabilidade quanto da ausência de preconceito (Osório, 2008, p. 69).

Como vimos acima, o pensamento sobre miscigenação sempre teve um papel de destaque para a elite brasileira, e na medida em que os defensores dos aspectos negativos da miscigenação começavam a diminuir, avançava a gestação do mito da democracia racial, com, por exemplo, a valorização da figura do moreno, como citada nas obras Silvio Romero (1949) e Gilberto Freyre (2005). Dos filiados a essa primeira onda, uma das principais avaliações era a de o racismo ser inexistente ou ter pouca validade no Brasil porque seria possível a mobilidade social dos mulatos, visto que os mestiços se encontravam entre as elites econômicas e políticas, desempenhando ou ocupando, muitas vezes, posições de prestígio social naquela época.

Romero (1949) externava uma posição hierarquizante, segundo a qual a miscigenação operava para diluição de elementos étnicos mais fracos, ou seja, características negras ou indígenas sucumbiriam aos atributos europeus. Já Freyre (2005) ofereceu uma ideia branda da escravidão e da democratização racial no Brasil. Houve ainda Azevedo (1996), que estudou a cidade de Salvador na década de 1940 e asseverou que nessa sociedade multirracial de classes ocorria, na verdade, uma mobilidade racial, pois tratava-se de uma sociedade onde negros e brancos competiam em igualdade, diferenciados apenas por suas habilidades ou por outros atributos pessoais.

Outra frente de estudo no projeto da UNESCO foi realizada por Wagley (1952), que examinou uma pequena comunidade rural no interior da Bahia. Para ele, sociedades deste tipo possuíam alguns vestígios aristocráticos resultantes ainda do período colonial e de sua sociedade de castas. Logo, em linhas gerais, os teóricos da primeira onda apontam a escravidão como o principal motivo da sub-representação dos negros em escalas socioeconômicas e sugerem que, conforme o país passasse por um desenvolvimento econômico, essas diferenças

entre cor e classe tenderiam a desaparecer. Assim sendo, para eles o Brasil não possuía qualquer barreira racial.

Quanto à segunda onda assinalada por Osório (2008), ela se revela mais heterogênea que a primeira, ainda que parta da mesma explicação sobre a conexão com a escravidão e evidencie a substantiva mobilidade racial. Os teóricos dessa segunda onda não negam que o preconceito racial existe, afirmam, todavia, que há uma especificidade circunstancial. Um dos representantes mais famosos desse período é Oracy Nogueira (1998), que realizou seus estudos sobre relações raciais em Itapetininga, São Paulo. Em suas interpretações de cunho generalizante, diferencia o preconceito racial nos EUA do que ocorre no Brasil. Nogueira (1998) retrata que os indivíduos de cor passam na verdade pelo preconceito de marca, baseado em aspectos da aparência das pessoas, como a cor da pele, cabelo e outras características. Por isso, a importância do branqueamento no Brasil: quanto mais brancas as pessoas passem a ser, maior a probabilidade de ascensão e menores as chances de sofrerem discriminação.

Enquanto isso, para Nogueira (1998), na sociedade estadunidense o que era importante era a descendência, ou seja, o preconceito era de origem e, se o indivíduo tivesse qualquer gota de sangue negro, estava fadado à exclusão, não importando sua aparência física. É de Nogueira a afirmação de que, nos Estados Unidos, o preconceito é de marca ou origem, enquanto no Brasil o preconceito é de cor.

Outro representante da segunda onda foi Luís de Aguiar Costa Pinto (1998). Para este, embora não ocorressem as mesmas violações das sociedades estadunidenses e sul africanas, ainda assim a maior prova que as tensões raciais no Brasil existiam era justamente a necessidade de tais tensões estarem sendo frequentemente desmentidas. Pinto (1998, p. 228) cunha o conceito de “criptomelanismo”, que é esconder o grande valor dado as cores nas relações raciais no país. De acordo com Osório (2008, p. 77), “Pinto atacou algumas lideranças de movimentos negros que, nos anos 1940/50, iniciavam a valorizar a negritude, taxando-as pejorativamente de movimentos de classes médias minoritárias [...] Na sua visão, os negros teriam que se incorporar às lutas da classe trabalhadora, com a qual teriam passado a compartilhar as condições de vida e as aspirações”.

Desse modo, os nomes mais egrégios dessa segunda onda são dos teóricos Florestan Fernandes (1965), Octavio Ianni (1987) e Fernando Henrique Cardoso (2000). Para Fernandes (1965), o racismo não impedia a ascensão social do negro, apenas adiava. Ele destacou uma

posição assimétrica das relações raciais da sociedade escravocrata, agora nessa nova configuração da sociedade de classes. O racismo seria somente um obstáculo construído dentro do que ele se referia como uma “sociopatia” irracional dos burgueses brasileiros. Já Ianni (1987) e Cardoso (2000) se reposicionaram e passaram a apontar que nem o preconceito nem o racismo poderiam ser extintos na sociedade de classes. Ou seja, a mobilidade social e econômica de uma pessoa negra não a livraria do racismo à brasileira.

E, por fim, temos a terceira onda, inaugurada por Carlos Hasenbalg (1982) e Nelson do Valle Silva (1978). São duas teses diferentes que foram defendidas nos Estados Unidos da América em 1978. Segundo Osório (2008), essa onda é homogênea, sendo possível, para esses teóricos, medir os efeitos dos preconceitos raciais no Brasil. Ambos se dedicaram ao tema das desigualdades raciais nos anos de 1960 e 1970 e usaram técnicas de análises quantitativas modernas. Além de serem coetâneos, se tornam grandes parceiros intelectuais.

Em conformidade com Osório (2008, p. 82), “Hasenbalg e Silva, em vários trabalhos das décadas de 1980 e 1990, analisaram o peso da discriminação racial vis-à-vis o da origem social na realização educacional, no mercado de trabalho, no posicionamento na estratificação social, e mesmo na atividade política”.

Percebemos que Hasenbalg (1982) e Silva (1978) defendem a teoria das desvantagens acumulativas entre negros e brancos, percebidas nas fases da vida pré-adulta (infância e adolescência) e adulta, ponderando as desigualdades raciais no campo da educação e do trabalho. A raça é um fator transmitido de maneira hereditária e, por conseguinte, a expectativa de um negro nascer pobre é espantosamente maior em comparação a uma pessoa branca. Assim, para esses autores, os afro-brasileiros chegam à fase adulta com uma desvantagem educacional, o que traz impactos também nas oportunidades do mercado de trabalho. Além dos referidos autores, temos Edward Telles (2003), que é outro teórico emergente nessa terceira onda. Apesar de pequenas discordâncias, ele se aprofunda nas reflexões acerca da adoção de políticas afirmativas no Brasil na década de 1990.

Dessa forma, avaliamos, em conformidade com o que postula Osório (2008), que, na primeira onda, a discriminação racial é vista como inaudível. Na segunda, ela já passa a ser considerada um elemento de peso aos processos de mobilidade social entre classes. E na terceira onda, a discriminação e o preconceito racial são tão evidentes que essa fusão pode ser mensurada e retratada nos estudos sobre desigualdades raciais. Considerando este panorama, escolhemos, antes de nos aprofundarmos nas políticas de ações afirmativas, dialogar com o protagonismo dos movimentos negros, mulheres negras, lideranças da sociedade civil negra

organizada que tiveram papel fundamental ao pautar a necessidade das cotas no ensino superior, de forma articulada com as lutas históricas firmadas nas pautas dos direitos humanos no Brasil. E reconhecemos, acima de tudo, na esteira do que nos fala Gomes (2017), o movimento negro como educador político, como apresentaremos no capítulo II.

1.2 Debates insurgentes sobre a educação e o sistema escolar

As condições estruturais de nossa colonização não foram favoráveis aos descendentes afro-brasileiros e aos povos originários. Para Freire (1999), a inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais trouxe consigo um forte processo de desigualdades. Isso posto, é forte a ideia que a verdadeira abertura democrática de um país na superação das desigualdades raciais e sociais é conduzida a partir do fortalecimento do campo da educação, sendo necessário, para tal, uma educação não esvaziada e que dialogue com uma formação pedagógica, revolucionária e crítica. Saviani (2012, p. 65), por exemplo, defende largamente a prática pedagógica revolucionária crítica.

A pedagogia revolucionária não vê a necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional da filosofia da educação.

Desse modo, Saviani, longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela um elemento secundário, determinado por essas transformações. Porém, diferente de assumir, como faz a concepção crítica-reprodutivista, que a educação seja determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se as suas especificidades, o autor entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Ou seja, o elemento determinado não deixa de influenciar o elemento determinante: mesmo de forma secundária, nem por isso a educação deixa de ser instrumento importante e decisivo no processo de transformação da sociedade.

Nesse ínterim, para Demo (2000), o sistema educativo é a vanguarda da reprodução ideológica do sistema político-econômico. Para o autor, o desejado em qualquer tempo é uma

educação com base emancipatória, que promova a participação crítica na formação social e política de uma sociedade que preze pela abertura democrática conduzindo à cidadania.

No passar dos tempos se acreditou que a educação isoladamente resolveria os males da humanidade [...] mais importante acentuar o que a educação não pode fazer dentro do quadro da política social comprometida com a redução da desigualdade social, está na importância da educação e em sua capacidade de fazer eco a este compromisso (Demo, 1978, p. 60).

Aqui, assume-se que a superação das desigualdades também é condicionada por fatores econômicos, políticos e sociais. A educação refletida fora deste contexto é apenas uma ação compensatória e, em muitos casos, excludente do mais pobre. Porque não estuda quem precisa, mas quem pode, uma vez que a educação traz em si um processo de seleção de reprodução de privilégios historicamente evidenciados. Destaca-se que ambos os pensadores supracitados reconhecem a dimensão política da educação.

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa ou (despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida que em sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a engajarem-se (ou não) na mesma luta (Saviani, 2012, p. 84).

Nesse caso, o que poderia constituir uma colaboração decisiva para o projeto global de redução das desigualdades raciais no processo educacional, para Demo (1978, p. 60), seria:

- a) um compromisso pelo menos relativo com as prioridades da política do planejamento da educação;
- b) elucidação das relações entre educação e pobreza, educação e participação e política social;
- c) avaliação constante e crítica dos resultados da política educacional, acompanhada de propostas de melhoria e superação;
- d) inclusão, no quadro das hipóteses a serem testadas, do contexto globalizante da política social, onde a educação é apenas um dos componentes;
- e) direcionamento dos resultados da pesquisa, de forma a possibilitar e a facilitar a intervenção na realidade;
- f) persistência na crítica às tendências negativas do fenômeno pedagógico e promoção da autocrítica constante;
- g) mais coragem do que objetividade; mais contato com a realidade do que formalização; mais propostas do que tabela.

Dessa forma, temos Saviani (2012) defende uma proposta pedagógica revolucionária crítica associada a uma educação emancipatória. Percebemos que criar representações positivas sobre a população negra, proporcionar sua valorização sociocultural, subsidia inicialmente o enfrentamento das visões eurocêntricas de outrora e o combate ao racismo científico na educação. Já para Demo (1978), o reconhecimento dos antagonismos de classes possibilita, também, um engajamento social e a luta contra os preconceitos e desigualdades no país.

No caso de Bourdieu (1998) e sua sociologia da educação, o autor levanta um novo modo de interpretação da escola e da educação. Pois, para ele, existe uma estreita relação entre o desempenho escolar e a origem social, concepção que nega o paradigma funcionalista de outrora. Segundo Bourdieu, a educação transformadora e democratizadora das sociedades é vista como uma das instituições basilares por meio da qual se sustentam e legitimam os privilégios sociais, uma vez que, para o teórico, a escola da classe dominante é que estabelece o seu currículo, métodos de ensino e as conformações avaliativas, por meio de um arbitrar cultural que pretende ser visto como neutro, ao passo que opera um processo de reprodução cultural e social complexo.

Nesse sentido, a escola, ao dissimular as bases sociais, resumindo-as em distinções acadêmicas e cognitivas, lançando méritos aos seus alunos atribuindo-lhes dons individuais, não seria um lugar de neutralidade que avaliaria os seus educandos a partir de critérios universalistas de fato. Ao contrário, é uma instituição que, por vezes, está a serviço da reprodução e legitimação das classes dominantes e dessa elite escolar. Aqui, Bourdieu (1998) desvia-se tanto do objetivismo quanto do subjetivismo nas suas apreciações sobre os fenômenos educacionais, pois considera que o indivíduo não é isolado e determinado mecanicamente, entretanto, possui também uma bagagem social e a herança familiar como geradoras de implicações escolares.

[...] diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (Bourdieu, 1998, p. 48).

Desse modo, Bourdieu (1998), em sua teoria, nos aponta que o *capital econômico* pode ser alinhado aos acessos a bens e serviços sociais, garantindo, por exemplo, a promoção escolar. No caso do *capital social*, esse é definido como o conjunto de relacionamentos sociais e de influências familiares, hierárquicas e geracionais. Por fim, tem-se especialmente o *capital cultural*, que é institucionalizado e lavrado por títulos escolares.

No geral, o capital econômico e o social são os meios auxiliares para acumulação do capital cultural. Ou seja, para a classe dominante e suas crianças, a educação escolar tende a servir como uma extensão da educação familiar. Já para as crianças de outras classes, a escola possui um distanciamento, estranhamento e, por vezes, surge até mesmo como algo intimidante. Assim sendo, o espaço escolar estabeleceria, simultaneamente, o lugar de reprodução e de legitimação das desigualdades raciais e sociais. Por isso, o autor ressalta a importância de uma sociologia das desigualdades culturais como ponto de partida para pensarmos o sistema escolar.

Ainda de acordo com Bourdieu (1998), o espaço escolar também é o local em que podemos perceber variadas violências simbólicas, pois nele tende a ser valorizado o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas em detrimento de outras, uma cultura eleita de saber. Nesse processo, é operada a desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais da arte e da linguagem populares – em função do saber e do saber-fazer que foram socialmente legitimados e são elitistas e classistas. Segundo Bourdieu (1989, p. 09):

Os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo, em particular do mundo social.

Vimos acima o mecanismo pelo qual o sistema de opressões excluía por muito tempo, inclusive dos espaços escolares, as contribuições da história africana e dos povos indígenas na constituição nacional. Para Bourdieu (1989), os símbolos também são instrumentos de integração social, tornando possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante e para o falso acordo e consciência da classe dominada, estabelecidos pelos meios de diferenciações hierárquicas. Logo, as relações de poder dependem, e muito, do poder material e simbólico

previamente acumulado pelos agentes e instituições como é o caso do espaço escolar e seu uso para dominação simbólica e produção de desigualdades raciais e sociais.

O sistema educacional, por meio da violência simbólica, reproduz as relações de dominação, as estruturas de classe e a ideologia da classe dominante. Além disso, conforme Bourdieu e Passeron (2018), tais relações se estabelecem ainda na ação pedagógica, que reproduz uma autoridade pedagógica que tem o poder de imposição e legitimação de significados.

Tal autoridade é reconhecida socialmente, não obstante na escola e na ação pedagógica aja sob as condições de dissimulação do caráter arbitrário e de imposição da cultura escolar e, para sua aceitação, seja apresentada como uma cultura neutra. Logo, o que ocorre no sistema escolar relaciona-se a um tipo de favorecimento cultural, ou à preponderância da cultura de uma classe frente às demais.

Concordamos com Bourdieu (1998) quando afirma que devemos analisar também as supressões ocorridas nos processos de seleção como um fator marcante na experiência educacional e escolar. Para o autor, um jovem estudante proveniente de uma classe dominante tem mais oportunidade de acesso à universidade do que um jovem proveniente de uma classe popular. Dessa maneira, suas chances objetivas de chegar ao ensino superior tendem a ser quarenta vezes maior do que as de uma pessoa proveniente da classe popular, o filho de um operário, por exemplo.

Essas reflexões pertinentes à dominação simbólica e às relações de reprodução das desigualdades na educação, com que iremos dialogar nos próximos tópicos, articulam-se mais intensamente com o contexto brasileiro e suas desigualdades raciais que resultam nos afastamentos dos afrodescendentes e indígenas do espaço escolar e no seu pouco reconhecimento e valorização, já que esse espaço reflete uma educação elitista, da qual esses grupos sociais são afastados sistematicamente.

1.2.1 Classificação do IBGE, educação e desigualdades raciais

A princípio, é preciso trazeremos à tona o debate sobre o processo de classificação da população brasileira referente aos grupos raciais utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que é o órgão responsável pelo censo demográfico da população brasileira.

O censo demográfico tem o objetivo de fazer a contagem dos habitantes do território nacional, identificando suas características, revelando como os brasileiros vivem, pesquisando aspectos como salários, moradia, educação, habitação, clima, população por território etc., além de verificar os índices populacionais e as características fenotípicas do nosso país.

Segundo o site oficial do IBGE¹⁰, foi durante o período imperial que o único órgão com atividades exclusivamente estatísticas nasceu, criado em 1871 e então chamado de Diretoria Geral de Estatística. Porém, foi na República que o governo brasileiro sentiu necessidade de ampliar essas atividades, por conta dos registros civis de nascimentos, casamentos e óbitos. Nesse hiato, houve a carência de um órgão capacitado responsável por articular e coordenar as pesquisas estatísticas unificadas. Somente em 1934 foi criado o Instituto Nacional de Estatística (INE), que iniciou suas atividades em 1936. Já no ano seguinte foi instituído, incorporado ao INE, o Conselho Brasileiro de Geografia, que viria a se transformar, logo após, no IBGE. É por meio das entrevistas dadas ao IBGE que passamos a conhecer quem são os pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas da população brasileira.

Atualmente, a autodeclaração é a principal fonte e ferramenta para subsidiar as estatísticas representadas e elaboradas por esse e outros órgãos públicos. Para Telles (2003), a classificação racial brasileira é complexa, ambígua e fluida, por vezes baseada na aparência dos indivíduos, o que conhecemos como fenótipos. Outra questão sobre o próprio IBGE relaciona-se a sua formatação de heteroclassificação, uma vez que a autoclassificação nem sempre é possível. Ou seja, na prática percebemos que geralmente um membro da família que esteja na residência é quem acaba respondendo aos aplicadores do censo os questionários sobre os demais familiares e sobre as situações concernentes à família.

¹⁰ Ver também IBGE (2021), c.f. o link: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html>.

Existem, na verdade, diferentes sistemas classificatórios, sendo aqueles utilizados pelo IBGE os oficiais. Este órgão usa cinco categorias para a definição e distinção dos grupos raciais, nomeadamente: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Os pretos e pardos são incorporados ao entendimento da composição racial da população negra.

É sabido que a classificação étnico-racial é indissociável de uma análise das desigualdades, discriminação e racismo que vigoram em nossa sociedade. Por exemplo, o próprio IBGE, conforme Telles (2003), recebe rígidas críticas pela “invenção da cor parda” e pela restrição da categorização oficial a “cinco cores”, sendo tais categorizações um exemplo da distância entre as instâncias oficiais e a população. Todavia, estudiosos como Paixão e Carvano (2008) alegam que, mesmo diante de toda a ambiguidade dos sistemas oficiais de classificação de cor ou racial no Brasil, as categorias são indispensáveis e refletem de forma aproximada a diversidade de cor e racial da população de nosso país.

Isto posto, diante de possíveis dilemas e como forma de solução dessas divergências frente às terminologias usadas pelo IBGE, concordamos com o que aponta Sansone (2003). Para o teórico, podemos incorporar nos levantamentos populacionais empregados no sistema nacional estudos quantitativos mais amplos, com os vocábulos das terminologias nativas e regionais associados às categorias censitárias atualizadas. Logo, a integração de métodos quantitativos e etnográficos às pesquisas desta instituição, permitiria, ao longo das gerações, melhorar e aprofundar as compreensões sobre as relações raciais e a formação da identidade nacional étnica no Brasil, bem como forneceria informações mais complexas e detalhadas para a elaboração de estudos sobre o colorismo no Brasil.

Existem grandes questionamentos destinados a mapear qual seria o termo politicamente correto entre o uso das palavras negro ou preto, quando se trata da população afro-brasileira. Sansone (2003) afirma que o uso da palavra negro no lugar de preto iniciou-se de modo interessante. Tal introdução linguística correspondia a duas gerações diferentes e a duas maneiras de enfrentar a discriminação racial, fortalecer a negritude e as brasilidades da população nacional. Logo, percebe-se que o termo negro é assumido por aqueles que detém maior instrução na militância social e, por vezes, é o mais aceito.

De todo modo, podemos afirmar ser verdadeiro que o uso de ambas as palavras, “negro” ou “preto”, além de serem particulares, persistem em acato nos movimentos negros que, conforme se viu acima, são insurgentes de variadas formas e de acordo com suas distintas tradições. Portanto, tal debate torna-se, por vezes, mais um problema da branquitude e sua classificação de raças do que propriamente da comunidade negra. Ressaltamos aqui que,

independentemente do uso das palavras, o preconceito racial está intimamente ligado ao imaginário social e aos comportamentos reforçados culturalmente quando estamos diante de pessoas que possuem a tez mais escura e têm traços negroides.

Existem, ademais, aqueles que consideram a classificação do IBGE deficiente quanto à apreensão das diversidades de cores, raças e origens étnicas em nosso país. Segundo Telles (2003), o termo “cor” no Brasil equivale ao termo “race” do inglês, sendo que cor, como raça, acaba carregando conotações sobre o valor e o *status* comuns às ideologias raciais em outras partes do mundo. Assim, as denominações atribuídas às cores também trazem a ideia de raça e sua valoração hierárquica como central, conforme o quadro abaixo destaca:

Quadro 1: Definição das categorias de Classificação Racial

Termos	Dicionário Aurelio	Dicionário Michaelis	Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana
Preto	Adj. Diz-se de um corpo que apresenta a cor mais escura; negro / Fig. Difícil, perigoso: as coisas estão pretas / S.m. O indivíduo de raça preta.	Adj. 1 Diz-se da cor mais escura entre todas; negro. S.m. 1 indivíduo da raça negra. 2 Escravo preto. 3 A cor negra. Preto mina ant.: escravo importado da Costa da Mina. Preto muzungo: preto de raça nobre, ou algo civilizado.	Negro de pele mais fortemente pigmentada que o mulato. À época da escravidão, o vocábulo era sinônimo de “escravo”.
Negro	Adj. Que é de cor muito escura; preto, sombrio. Fig. Triste, melancólico, funesto: dia negro. / Odioso, perverso, mau: alma negra. S.m. Pessoa da raça negra; preto. / Fig. Escravo. / Fam. Trabalhar como um negro, trabalhar sem descanso. / Bras. Meu negro (dito também meu nego), tratamento familiar carinhoso, equivalente a “meu bem”.	Adj. 1 Preto. 2 Escuro. 3 Sombrio. 4 Denegrado, requeimado do tempo, do sol. 5 Lutuoso; fúnebre. 6 Que causa sombra; que traz escuridão. 7 Ameaçador, medonho. 8 Condenado, maldito. S.m. 1 Indivíduo da raça negra. 2 Escravo. 3 Homem que trabalha muito. Negro mina: a) assim se denominava certa casta de negros do grupo sudanês.	Indivíduo de pele escura e cabelo encarapinhado; habitante da África subsaariana e seus descendentes; descendente de africano em qualquer grau de mestiçagem, desde que essa origem possa ser identificada fenotipicamente. No Brasil o vocábulo foi sinônimo de escravo, passou com o tempo a ser um referente étnico e político, reivindicado como autodenominação até pelos afrodescendentes de pele clara
Branco	Adj. Da cor da neve, da cal, do leite. / Pálido: ficou branco de medo / Fig. Puro, inocente. S.m. Homem da raça branca.	Adj. Da cor do leite ou da neve; alvo, cândido. Claro / S.m. Homem da raça caucásica. Branco ant. Senhor de escravos. P. ext. Patrão.	Branco da Bahia: expressão outrora usada no Brasil, para qualificar o afro-mestiço, de aparência pouco ou nada negroide, integrado à classe dominante ou em processo de ascensão.
Moreno	Adj. es.m. Diz-se de, ou quem tem cabelos negros e pele um trigueiro. / Bras. Designação irônica ou eufemística que se dá aos pretos e mulatos.	Adj. + s.m. (cast. moreno) 1 Que, ou aquele que tem cor trigueira. 2 do, ou o indivíduo de raça branca que tem cabelos negros ou escuros. Moreno-mate, sing. e pl. moreno de cor semelhante à do mate.	Em cuba, qualificação pelo qual, no passado, se chamavam indistintamente negros e ciganos, estes tidos também como possuidores de “sangue negro”. No rio da Prata, o termo é aplicado a negros e mulatos.

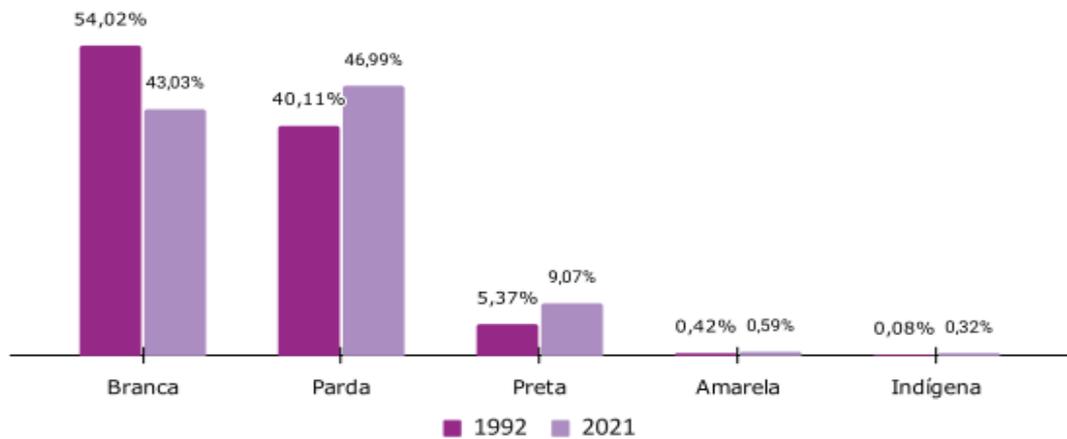
Mulato	Adj. s.m. Que ou quem descende de pai branco e mãe preta, ou vice-versa. / P. ext. Que tem cor escura; moreno, trigueiro. / O mesmo que mulo ou mu.	S.m. (de mulo) 1 Mestiço das raças branca e negra. 2 Aquele que é escuro ou trigueiro. 3 O mesmo que mu ou mulo.	Mestiço de branco e negro, em qualquer grau de mestiçagem.
Mestiço	Adj. s.m. Que ou quem provém do cruzamento de raças ou espécies diferentes.	Adj. + s.m. (lat. tardio mixticiu.) Diz-se do, ou o indivíduo proveniente do cruzamento de raças diferentes.	Os mestiços recebem, em atenção às suas fenotípia e suposta porcentagem de sangue africano, denominações como mulato, zambo, cafuzo etc.
Pardo	Adj. De cor escura, entre o branco e o preto. S.m. Mulato, mestiço.	Adj. 1 De cor entre branco e preto. 2 Branco-sujo. 3 Bot. Marrom castanho: s.m. Pardo-avermelhado: de cor parda tendente para o vermelho. Pardo negro: de cor parda tendente para o negro	No Brasil, antiga categorização etnorracial do mulato.
Amarelo	-----	Homem de raça amarela	-----
Indígena	Adj. e s.m. e s.f. Nascido no país em que vive. (Sin.: aborígine, autóctone.)	S. m+f (lat. indígena) Pessoa natural do país em que habita; aborígine, autóctone. Adj. Originário ou próprio de um país ou de uma localidade; aborígine, autóctone.	-----
Afro-brasileiro	Adj. Relativo ou pertencente concomitantemente à África e ao Brasil. / S.m. Negro brasileiro.	Adj. Etnol. Relativo aos africanos e aos brasileiros, simultaneamente.	Qualificativo do indivíduo de origem africana e de tudo o que lhe diga respeito.

Fonte: Miranda, 2010.

O quadro mostra como é pejorativa a ideia, incorporada inclusive nas terminologias das palavras dadas por dicionários, do que significa ser negro, preto, pardo, índio, tendente até mesmo a uma similaridade com algo e alguém sujo, ruim e odioso.

Notamos que a classificação racial, embora com muitos dilemas, se tornou um eixo prioritário em todas as etapas de reivindicação e organização em busca da equidade racial e social utilizadas atualmente pelos mais variados movimentos sociais. Estes usam os dados levantados pelo próprio estado brasileiro para se posicionarem e buscarem o enfrentamento dessas dicotomias raciais e sociais relacionadas às representações dos seus grupos raciais.

Há uma ampla contenda nas qualificações de uso popular relacionadas às categorias oficiais do censo. Questiona-se quais melhores abarcariam os brasileiros, uma vez que as divisões censitárias são tênues e carregadas de polêmicas. Desse modo, visualizamos no gráfico abaixo como a população branca teve uma diminuição, a partir dos censos demográficos já realizados nos anos 1990. Em contrapartida, há uma ampliação da população autodeclarada preta (de 5,37% em 1992 para 9,7% em 2021) e parda (de 40,1% em 1992 para 47% em 2021), e somando os autodeclarados pretos e pardos, em 2021, essa população representa 56,06% da população brasileira. Ou seja, a maioria da composição racial do país.

Gráfico 1: Distribuição racial no Brasil nos anos de 1992 e 2021

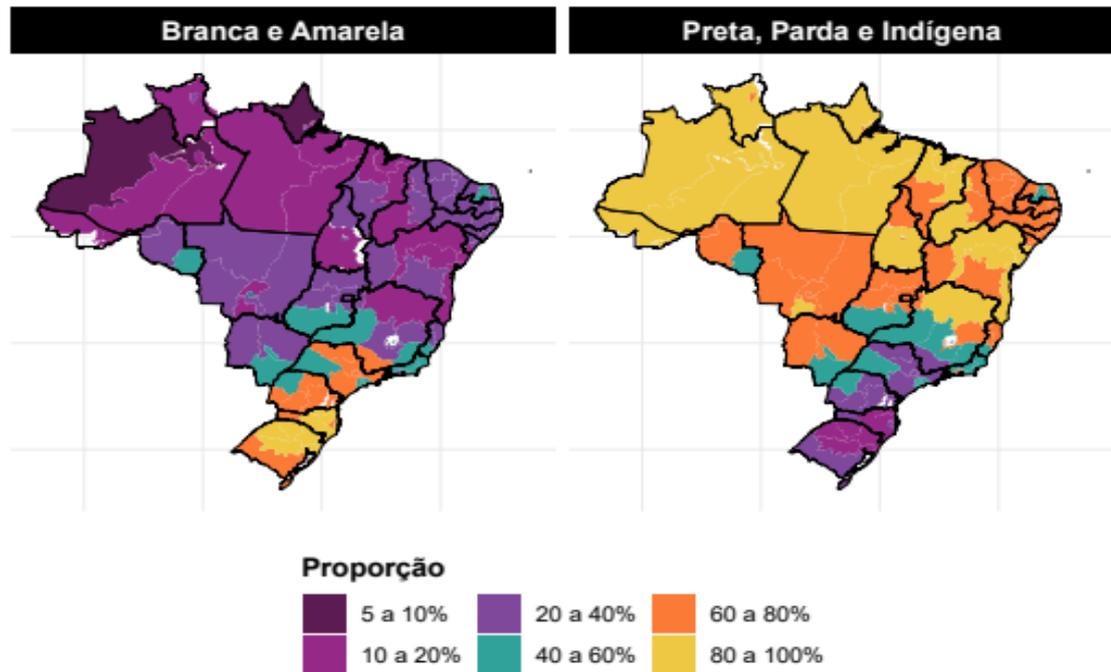
Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), de 2022

Segundo a pesquisa realizada pelo GEMAA, cujos responsáveis pelo relatório são Campos, Barbosa, Ribeiro e Feres Júnior (2022), e cujo relatório tem como título *Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020)*, especificamente contida no Relatório das Desigualdades Raciais do Grupo, os autodeclarados “brancos” deixaram de ser a maioria e são ultrapassados pelos “pardos”.

Quando evidenciamos as categorias dicotômicas, somando pretos, pardos e indígenas, de um lado, e brancos e amarelos, de outro, notamos que o cenário racial de 2021 é, de certa forma, o inverso o de 1987, quando a população branca e amarela correspondia a um percentual similar à participação da população preta, parda e indígena atualmente. Assim, a reclassificação racial feita sobretudo nos anos 1990 e início dos anos 2000 possibilitou visualizar que ao longo dos anos as pessoas de uma mesma geração se identificam menos como brancos e amarelos e mais como pretos, pardos e indígenas. Logo, notamos que o aumento da população Preta, Parda e Indígena (PPI), expressa no gráfico acima, não se deu exclusivamente pelos processos de natalidade e mortalidade, deu-se principalmente pela forma e sistema de autoclassificação e reconhecimento.

Além disso, podemos comparar a distribuição espacial dos grupos raciais no território brasileiro, no qual brancos e amarelos encontram-se em maioria no Sul e no Sudeste do país, enquanto pretos, pardos e indígenas se concentram no Norte e Nordeste. Segue figura abaixo:

Figura 5: Distribuição espacial dos grupos raciais



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – GEMAA (2022)

Tal ilustração versa sobre um arquétipo histórico e sobre como os processos migratórios internos relacionados à formação socioeconômica das diferentes porções do território determinaram a concentração da população preta, parda e indígena nas regiões de menor renda do país, que são o Norte e o Nordeste, o que reflete, conseqüentemente, nos índices elevados de desigualdades entre as regiões brasileiras. No percurso deste trabalho, até aqui, visamos a demonstrar que o fazer científico é fundamentado nas colonialidades e na raciologia. Em decorrência disso, frequentemente, argumentos baseados em critérios raciais são utilizados para justificar as desigualdades no território. Assim, também no campo da educação, as desigualdades regionais são avaliadas desconsiderando-se que

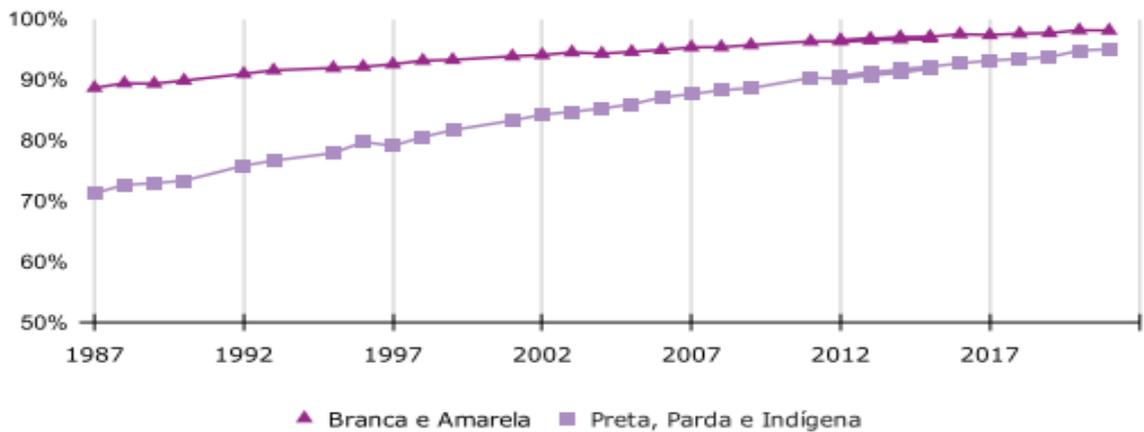
Os indivíduos não apenas nascem com características (cor, gênero etc.) e em famílias (com recursos econômicos, sociais, culturais etc.) diferentes, que marcam um início desigual de suas trajetórias de vida, como também em determinados momentos históricos proporcionando oportunidades e condições distintas que marcam as coortes e gerações a que pertencem (Ribeiro, 2006, p. 15).

O sistema educacional produz e se reproduz nas relações de dominação simbólica e nas assimetrias estruturadas socialmente sobretudo quando nos referimos ao capital cultural. Logo, para Silva (2014), o modelo meritocrático e a noção de uma de igualdade de oportunidades, baseada no princípio de competição, não soluciona os aspectos fundamentais das desigualdades, uma vez que majorar as chances de acesso ao sistema escolar, não garante uma igualdade de “sucesso” para todos. Sendo assim, “a igualdade das oportunidades não produz a igualdade dos resultados” (Dubet, 2008, p. 31). Isso posto, as desigualdades raciais podem ser identificadas em diferentes cenários no contexto brasileiro, como nas desigualdades de oportunidades, nas desigualdades educacionais e nas desigualdades sociais.

A desigualdade racial na educação tem, portanto, gerado disparidades quanto ao acesso, atuação e continuidade no sistema de ensino quando se compara os grupos segundo a cor ou a raça. Em conformidade com o pensamento de Hasenbalg e Silva (1990), os efeitos e as desvantagens educacionais dos negros em relação aos brancos no Brasil podem resultar na reprodução de estereótipos, no não reconhecimento de suas cidadanias e na impossibilidade do gozo de suas oportunidades e direitos sociais.

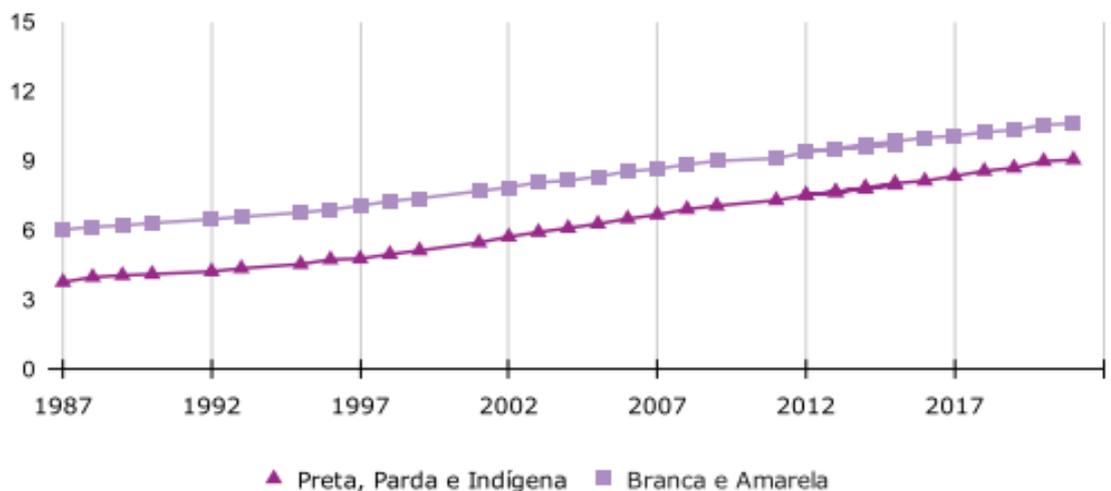
Tais desigualdades inscritas na discriminação racial podem ser percebidas de maneiras sutis e veladas, criando uma barreira ao desenvolvimento das competências, habilidades, potencialidades e progressos da população negra. Hasenbalg e Silva (1990), quando realizam seus estudos nos anos de 1990, mostram a distância de nível de instrução entre brancos e negros a qual ressaltamos com o relatório do GEMAA (Campos *et al.*, 2022) sobre desigualdades raciais, mostrando o comparativo sobre a questão escolar e suas desigualdades raciais entre os anos de 1987 e 2021. No primeiro gráfico vemos a distância por segmento racial entre os alfabetizados no Brasil e no segundo podemos observar a média de anos de estudos desses grupos:

Gráfico 2: Proporção de adultos (com idades entre 18 e 65 anos), alfabetizados, por raça. Brasil, 1987-2021.



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – GEMAA (2022)

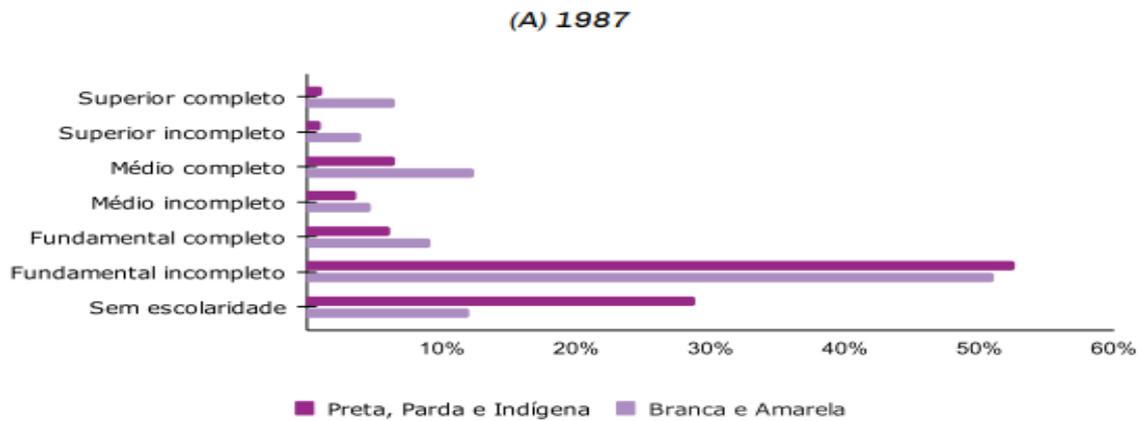
Gráfico 3: Média de anos de estudos dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil, 1987-2021.



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa - GEMAA (2022)

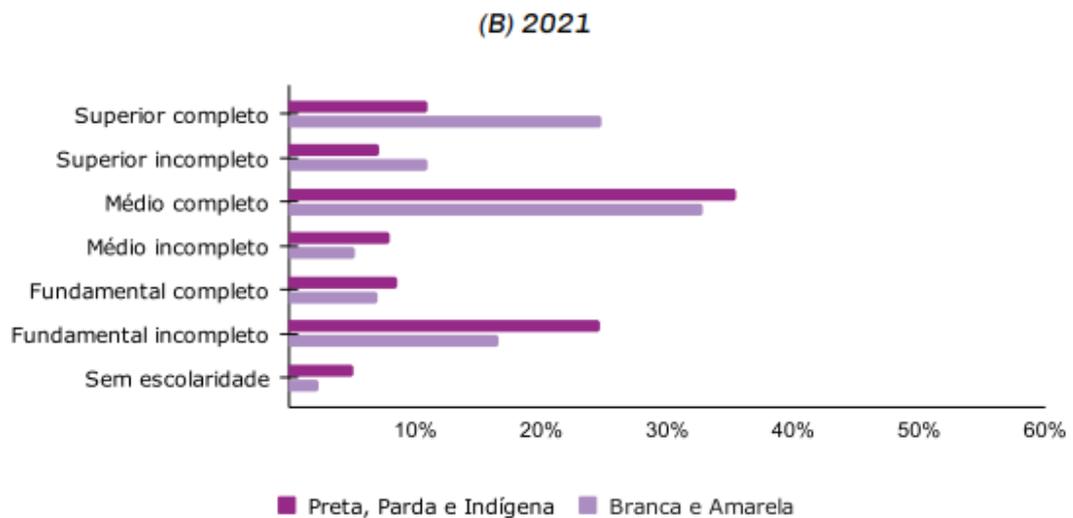
Percebemos que mesmo havendo mudanças nas estatísticas de nível de alfabetização e média de anos de estudos para os grupos raciais entre os anos de 1987-2021, ainda assim as estatísticas continuam assimétricas entre a população branca e não branca. Nesse sentido, também há uma replicabilidade e permanência dessas desigualdades raciais aos longos dos anos no que se refere ao nível superior, segundo os gráficos abaixo:

Gráfico 4: Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil, 1987-2021 (A)



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – GEMAA (2022)

Gráfico 5: Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil, 1987-2021 (B)



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – GEMAA (2022)

Observamos que a cor/raça nessa conjuntura é decisiva na desigualdade e apropriação das oportunidades educacionais e fator de discriminação racial na educação formal. Logo, para Hasenbalg e Silva (1990), a desigualdade não é imparcial, carrega em seu bojo a cor dos agentes. As desigualdades educacionais entre os grupos raciais começam logo nos primeiros anos da educação formal, quando se apresentam grandes entraves ao acesso e à permanência, sobretudo nas áreas onde as escolas e equipamentos educacionais se encontram

dispersas no território, sendo em número insuficiente ou muito distantes para o acesso dos estudantes.

Outra questão a qual não podemos esquecer de mencionar é como as desigualdades raciais se materializam no cotidiano escolar e nas relações raciais, especialmente quando há práticas discriminatórias com estudantes pertencentes a outro grupo racial. Os tratamentos diferenciados dados aos alunos brancos e não brancos, a falta de representação ou a representação negativa nos livros didáticos, a carência de um currículo diversificado e a autoridade racial também fazem diferença para manutenção ou enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil.

Desse modo, os sistemas de símbolos eurocentrados e ocidentalizados em que nos baseamos apresentam muitas peculiaridades. E em concordância com Gomes (2017), é imperativa uma descolonização também dos currículos da escola brasileira para que haja tanto uma mudança epistemológica e política da questão étnico-racial, quanto uma busca sistemática da resolução das desigualdades raciais e do distanciamento educacional entre os grupos raciais brancos e não brancos no Brasil.

1.2.2 Desdobramentos das desigualdades raciais na pandemia da Covid-19

O Brasil, como acenamos em nossa introdução, foi tomado pela pandemia da Covid-19 de maneira fulminante e desigual, e essa experiência marcou três dos quatro anos desse período de estudos durante o doutoramento. Não poderíamos, portanto, nos furtar ao debate, dialogando com o período histórico vivido, mesmo que de modo embrionário e transitório, pois, parafraseando Oliveira (2020), a quarentena é e foi branca. Logo, de acordo com Silva e Silva (2023, p. 113), “é impraticável apresentar um estudo contemporâneo retratando as desigualdades raciais sem dialogar com o tempo presente e a situação da pandemia trazida pelo novo coronavírus 2019 (SARS-Cov-2 e suas variantes), problemas esses que angustiam o mundo inteiro após a origem de uma doença de alta contaminação e letalidade”.

Sabe-se que o surgimento desse vírus, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), teve notificação em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, descritos os primeiros casos como pneumonia causada por um agente desconhecido. Logo, a China compartilhou a sequência genética com a OMS e demais países através do banco de dados internacional Global Initiative on Sharing All Influenza Data (GISAID), no dia 12 de janeiro

de 2020. Desde então essa enfermidade se espalhou velozmente e todas as nações assistiram incrédulas à sua propagação, com a superlotação dos hospitais, pelo que a doença do coronavírus causou várias crises no sistema de saúde global.

Uma pandemia sem precedentes se tornou um dos grandes desafios da humanidade, em pleno século XXI, e acabou por impactar todo o caminho da história e das nossas vidas. Havia alguns anos que a comunidade científica vinha alertando sobre novas possíveis doenças e surtos pandêmicos, afirmando que não era uma questão de “se”, mas de “quando” surgiria tal mazela.

O fato é que, neste século, houve diversas epidemias que foram contidas estrategicamente em níveis geográficos restritos e pontuais, como, por exemplo, a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS), os surtos do Ebola na África, a epidemia de Gripe Aviária (H5N1) e a Influenza H1N1, de 2019, uma das mais devastadoras, que matou entre 150 a 575 mil pessoas – embora a vacina dela tenha sido criada e disponibilizada no mesmo ano de seu surgimento, esta última não deixou de ser extremamente grave. Contudo, nem de longe se compara com as mortes provocadas pelo atual coronavírus, que têm superado todas essas doenças juntas no quesito contaminação e letalidade.

Estudos da Johns Hopkins University Medicine e seu Coronavirus Resource Center¹¹, no ano de 2022, mostram a marca mundial de 6,64 milhões de óbitos. Nesse cenário, o Brasil se encontra no terceiro lugar no ranking dos países que mais mataram devido ao coronavírus, registrando até dezembro do respectivo ano o número de 690.229 mortos. Fica atrás somente de dois países, os EUA e a Índia.

O primeiro caso, no Brasil, de infecção pela doença ocorreu em fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. Tratava-se de um homem de 61 anos de idade, que foi contaminado durante uma viagem internacional à Itália. Porém, uma das primeiras vítimas letais do Covid-19 no país, que chamou muita atenção e provocou comoção nacional, foi o caso de Cleonice Gonçalves, 63 anos de idade, mulher negra que vivia na cidade do Rio de Janeiro e trabalhava desde os seus 13 anos de idade como empregada doméstica.

Cleonice foi contaminada pelos empregadores, que sabiam estar com Covid-19, haviam positivado para a doença na semana anterior, mesmo assim não cumpriram o isolamento

¹¹ C.f o link: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>.

social e expuseram a trabalhadora doméstica, que faleceu poucos dias após o contágio. Conforme Oliveira (2020), esse exemplo emblemático demonstra como a disponibilidade de recursos médicos e financeiros determinam, em grande medida, quem sobreviverá e quem perecerá à pandemia. Outra história de vida que causou grande enternecimento e revolta nos brasileiros durante o período pandêmico foi a situação de Mírtes Souza, que igualmente às outras empregadas domésticas, continuou trabalhando durante a pandemia, pois esse trabalho foi tratado como um “serviço essencial”.

Mírtes Souza foi obrigada a levar seu filho consigo para o trabalho, e quando desceu para passear com o cachorro da família para a qual trabalhava ocorreu o incidente, no qual o filho entrou sozinho no elevador do prédio, impedido num primeiro momento por Sarí Côrte Real e, posteriormente, deixado sozinho. O menino morreu ao cair do nono andar, ao tentar ver sua mãe. No dia 3 de junho a polícia autuou a patroa em flagrante por homicídio culposo e, após pagar uma fiança de 20 mil reais, ela pôde responder o processo em liberdade. Concluído o inquérito em 1 de julho, Sarí Côrte Real foi indiciada pelo crime de abandono de incapaz. O caso teve grande repercussão e houve protestos em diversas partes do Brasil, com destaque para os protestos realizados em Recife, onde manifestantes se deitaram no chão em frente ao edifício onde ocorreu a morte de Miguel e entoaram “Eu só queria a minha mãe” (Oliveira, 2020, p. 4).

Na prática, o que aconteceu às mulheres negras dos exemplos acima, bem como a outras brasileiras de origem humilde, vem sendo respaldado por um direcionamento de políticas neoliberais orientadas a partir de uma racionalidade da “cidadania sacrificial”. Assevera Reis (2021, p. 2) que “não é novidade a constatação do caráter sistêmico e estrutural das desigualdades raciais no Brasil. São perceptíveis os impactos dessas desigualdades na manutenção das diferenças econômicas e sociais, com as barreiras interpostas entre brancos e negros”.

A pandemia do recente coronavírus ratificou, de modo mais contundente, as agruras e disparidades sociais do país. Além disso, percebe-se uma postura do governo federal de Jair Bolsonaro que incentivava políticas negacionistas, totalmente na contramão de políticas de saúde respaldadas pela medicina, como a vacinação, o isolamento social e a quarenta, procedimentos esses que são preconizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e por cientistas e pesquisadores da área que alertam e buscam a contenção da pandemia.

O capital humano, no linguajar neoliberal, não possui gênero, sexualidade, raça ou qualquer outra posição subjetiva. Porém, é claro, o neoliberalismo se intersecciona com poderes existentes de estratificação, marginalização e

estigmatização, reconfigurando e reafirmando esses poderes. A necessidade de marcação desse sujeito “sem rosto”, na contramão do que é defendido pelos teóricos neoliberais, é essencial para se ressaltar as disparidades estruturais e os efeitos diferenciados que atingem mais determinados segmentos do que outros. E que interseccionam vulnerabilidades e violências no discurso e na prática da “cidadania sacrificial” vigentes na racionalidade neoliberal (Brown, 2018, p. 54).

O Brasil demorou comprovadamente a atender medidas sanitárias mundiais e conseqüentemente retardou a própria contenção do surto causado pelo coronavírus em seu território. Não é à toa que o país se encontra entre os mais afetados globalmente e essa ameaça se estendeu nas novas variantes da Covid-19.

O problema do negacionismo não diz respeito apenas à ignorância ou desconhecimento da doença e de seus efeitos nocivos à sociedade como um todo, ele também evidencia o perfil de um Estado neoliberal que tende a reduzir sua intervenção perante a problemática social instalada, operando, no campo ideológico, uma permanente e ampliada inversão da realidade. Tal posicionamento mostra um Estado que não planeja uma tomada de atitude de contenção e combate à pandemia, que não se preocupa com as condições sociais dos indivíduos e que prioriza o caráter economicista da crise sanitária (Costa; Silva; Neto, 2021, p. 4).

Destarte, é inquestionavelmente um cenário de caos que afeta e afetou, sobretudo, a população mais vulnerável e desfavorecida economicamente, que, condizente aos frutos do colonialismo, em sua maioria são os afro-brasileiros e os povos indígenas. Estes, quando sobrevivem, são relegados ao abandono estatal, cujas políticas públicas não os incorporam nem os favorecem.

As reflexões postas parecem dialogar com aquilo que o filósofo camaronês Achille Mbembe (2017, p. 152) tematiza em sua *Políticas da inimizade*, ao destacar as “[...] vastas populações que estão sujeitas às condições de vida muito próximas do estatuto dos mortos-vivos”. Para Mbembe (2018, p. 41), “é essa capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é, uma herança histórica e cultural”.

Sobre o racismo, Barzano e Melo (2020, p. 4) asseveram que “as vidas ameaçadas são as das comunidades tradicionais, principalmente das comunidades quilombolas e indígenas e os bairros periféricos das cidades”. Para os autores, esse exemplo clássico é chamado de racismo ambiental –, uma vez que estes corpos têm cor e, por séculos, de acordo com a história, fizeram invisíveis e abandonados em situações de completa subalternizações no que se refere ao acesso a políticas públicas conexas às questões socioambientais, vivendo com saneamento

básico precário, repartição de água insuficiente, poluição, enfermidades parasitárias, além de serem os corpos que mais circundam e residem nas ruas. Muitas famílias que vivem gerações de desumanização, por vezes, têm somente a rua como espaço para (sobre)viver.

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para se defender do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não tem sabão ou água potável, ou há pouca água disponível para beber e cozinhar (Santos, 2020a, p. 23-24).

Observamos também outro modo de racismo quando refletimos sobre as medidas sanitárias e a possibilidade de execução delas. No geral, durante a pandemia, ou até mesmo antes, foi e é impraticável o cumprimento das medidas sanitárias, uma vez que os brasileiros não têm boa cobertura de saneamento básico, além de viverem comumente em moradias abarrotadas.

No que diz respeito às condições de vida, as desigualdades por cor ou raça revelam-se também nas condições de moradia, tanto na distribuição espacial dos domicílios, como no acesso a serviços, quanto nas características individuais dos domicílios. Em relação à distribuição espacial, o Censo Demográfico 2010 verificou que, nos dois maiores municípios brasileiros, São Paulo e Rio de Janeiro, a chance de uma pessoa preta ou parda residir em um aglomerado subnormal era mais do que o dobro da verificada entre as pessoas brancas [...] Indicadores relacionados à cobertura de serviços de saneamento básico também apontam uma significativa desigualdade, segundo a cor ou raça. Em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças (IBGE, 2019, p. 5).

A pobreza é visível a olho nu, inclusive antes da pandemia. Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) de 2018 do IBGE (2021), mais de 11,5 milhões de brasileiros moram em casas superlotadas, ou seja, que abrigam mais de três pessoas por dormitório. Os cômodos cheios são uma realidade mais comum entre os pretos e pardos. Nesse último recorte, há ainda um abismo entre as mulheres chefes de família brancas, 8%, e mulheres chefes de família negras, 12%. Santos (2020, p. 15) ressalta que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”.

Entre o 1º e o 2º trimestre de 2020, 8,9 milhões de homens e mulheres saíram da força de trabalho – perderam empregos ou deixaram de procurar colocação por acreditarem não ser possível conseguir vaga no mercado de trabalho. Desse total, 6,4 milhões eram negros ou negras e 2,5 milhões eram trabalhadores e trabalhadoras não negros. [...] A comparação do volume da força de trabalho do 2º trimestre de 2021 com o mesmo período de 2020 mostra que a força de trabalho negra cresceu 3,8 milhões (1,79 milhões de homens e 1,97 milhões de mulheres). Já entre os não negros, o aumento foi de 2,3 milhões (963 mil homens e 1,38 milhões de mulheres). Porém, quando se compara 2021 com o 1º trimestre de 2020, antes da pandemia, nota-se que parcela expressiva de negros não voltou para a força de trabalho: 1,1 milhão de negras e 1,5 milhão de negros. Pode-se dizer que, no 2º trimestre de 2021, enquanto a força de trabalho não negra já equivalia a 92% do total registrado antes da pandemia (1º trimestre de 2020), entre os negros esse percentual foi de quase 59%, número que levanta a questão sobre o destino desses quase 2,6 milhões de negros e negras (DIEESE, 2021, p. 2-3).

Os dados do DIEESE (2021, p. 4) comprovam que para os negros, a taxa de desemprego é sempre maior do que a dos não negros. Os campos de maior atuação destinados às mulheres são os de serviços domésticos ou de “diaristas”. As mulheres representam mais de 92% dos ocupados nessas profissões, devendo ser observado que 65% das vagas são ocupadas por mulheres negras e pardas.

Isso posto, há um aprofundamento das disparidades conectando diretamente campos de raça/cor e sexo. O desemprego, “enquanto para os homens negros ficou em 13,2%, no 2º trimestre de 2021, para os não negros foi de 9,8%. Entre as mulheres, a cada 100 negras na força de trabalho, 20 procuravam trabalho, proporção maior do que a de não negras, 13 a cada 100” (DIEESE, 2021, p. 4).

Um ponto a ser analisado e refletido são as expressões das desigualdades raciais nos aspectos estatísticos relacionados mais diretamente com fatores como violência. São os trazidos pelo Atlas da Violência, elaborados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que falam sobre as vítimas de violência letal no País. Em 2019, a pesquisa indicou “a superioridade dos homicídios entre homens e mulheres negro(a)s (pretos e pardos), em relação a homens e mulheres não negros, chegando a ser 73,1% para homens e 63,4% para as mulheres negras” (IPEA, 2019, p. 68).

Uma das principais expressões das desigualdades raciais existentes no Brasil é a forte concentração dos índices de violência letal na população negra. Enquanto os jovens negros figuram como as principais vítimas de homicídios do país e as taxas de mortes de negros apresentam forte crescimento ao longo dos anos, entre os brancos os índices de mortalidade são muito menores

quando comparados aos primeiros e, em muitos casos, apresentam redução (IPEA, 2020, p. 47).

Ainda de acordo com os estudos do IPEA (2020), um retrato desolador é que a cada vinte e três minutos morre uma pessoa jovem negra ou parda. Ou seja, este número equivale a vinte e três mil jovens negros mortos por ano, cerca de sessenta e três diariamente.

As pesquisas mostram, ademais, que a chance de um jovem negro ou pardo ser morto é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco. Da mesma forma, quando afunilamos nosso olhar para a questão de gênero, “as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras” (IPEA, 2020, p. 47).

Entre 2008 e 2018, percebeu-se que a taxa de homicídios de negros no Brasil saltou de 34 para 37,8 por 100 mil habitantes, o que representou o aumento de 11,5% entre os homens e mulheres negros e pardos. “A morte incendeia a vida, como se essa estopa fosse. [...] Na lixeira, corpos são incinerados. A vida é capim, mato, lixo, é pele e cabelo. É e não é. Na televisão deu: Mataram a mulher, puseram o corpo na lixeira e atearam fogo!” (Evaristo, 2015, p. 62).

Quando se trata da violência policial, também a mais exterminada é a população negra. Esse fenômeno é retratado com precisão a partir do conceito da necropolítica. Seguindo essa reflexão, Ayub (2014, p. 109) aponta que “o racismo é o mais novo disfarce com o qual entra em cena o poder de soberania”. Destarte, conclui Mbembe (2017, p. 65), “o racismo é motor do princípio necropolítico enquanto este é epíteto da destruição organizada, em nome de uma economia sacrificial, cujo funcionamento requer que, de um lado, se reduza o valor da vida, e por outro se crie o hábito da perda”.

No entanto, o que pesa sobre a sustentação das democracias atuais é menos a recriação literal dessa violência, mas uma violência, digamos, nova, mais ativa, invasiva, assentada dentro das comunidades, dado que não mais se podem recompor as mesmas fronteiras coloniais entre “nós e eles”, ou separar os amigos dos inimigos, aliados dos não aliados, por mais que se busque fazê-los por meio de guerras ao terror e segregações étnicas, religiosas, raciais, o que nas nossas análises também são potencializadas nas sociedades de classes. Consequentemente, o racismo estrutural brasileiro fortalece o nosso próprio caos, e a conveniência do “estatuto dos mortos vivos” é responsável direta pela naturalização da morte, pobreza e destruição. Munanga (2017, p. 41) afirma: “Eu resumiria o racismo brasileiro como

difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado, em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos”.

Sobre as desigualdades raciais na educação durante o período pandêmico, o que vimos foram os sistemas de educação ao redor do planeta também sentirem os efeitos da pandemia. O relatório do Banco Mundial em 2020 apontou que cerca de 1,4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países. Na América Latina e no Caribe, mais de 154 milhões de crianças e adolescentes se encontravam na mesma situação, número que representa cerca de 95% dos alunos matriculados na região¹². Portanto, a realidade escolar que já se perpetuava com várias assimetrias raciais e sociais, só piorou nesse cenário de pandemia.

A conjuntura pandêmica pressionou as nações do mundo, inclusive a brasileira, à suspensão das atividades não essenciais, devido às emergências de saúde pública que afetaram as instituições e processos educativos. Operou-se um novo desafio mediante a incorporação do ensino remoto digital como única alternativa à anulação do ano letivo de 2020.

Para Reis (2021, p. 06) “o ensino remoto emergencial foi adotado com maior rapidez por instituições privadas de ensino e, mais tardiamente, por instituições públicas, como solução inevitável para continuidade do ano letivo”. Apesar disso, assegura o autor, o tema provocou acalorados dilemas, nos quais perguntavam-se abertamente o lugar, a função e o desígnio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como ferramentas de mediação didático pedagógica no processo de ensino, aprendizagem e pesquisa. Logo, foi no dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº. 343, que o Ministério da Educação autorizou “[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020, p. 01). Todavia, a respectiva portaria não define as propostas à equidade no acesso aos meios de tecnologias, nem dispõe sobre políticas públicas sistemáticas de financiamento ao público sem meios financeiros para esse acesso remoto.

Dados da pesquisa do Comitê gestor da internet no Brasil, TIC Domicílios de (2019) apontaram que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet. Rezende (2016) afirma que, além do acesso à internet e da posse de equipamentos digitais adequados, o chamado letramento digital também é desigual na sociedade brasileira, de modo que nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente. É

¹² Estimativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância em uma nota sobre a pandemia datada de 23 de março de 2020. Ver: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/Covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>.

nesse cenário que se ressalta o quadro abaixo, que exhibe a pesquisa realizada pelo IBGE, no ano de 2018, e pela PNADc TIC, a qual expõe a disparidade regional mais recente concernente ao acesso à Internet nos domicílios brasileiros:

Quadro 2: Domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio, Internet

Grandes Regiões	Domicílios particulares permanentes					
	Valores absolutos (1000 domicílios)			Valores relativos (%)		
	Total	Existência de utilização da Internet		Total	Existência de utilização da Internet	
		Havia	Não havia		Havia	Não havia
Urbana						
Brasil	62 072	51 995	10 077	100,0	83,8	16,2
Norte	4 153	3 448	705	100,0	83,0	17,0
Nordeste	14 073	10 866	3 207	100,0	77,2	22,8
Sudeste	29 361	25 390	3 971	100,0	86,5	13,5
Sul	9 452	7 941	1 511	100,0	84,0	16,0
Centro-Oeste	5 034	4 351	682	100,0	86,4	13,6
Rural						
Brasil	9 666	4 752	4 914	100,0	49,2	50,8
Norte	1 156	383	774	100,0	33,1	66,9
Nordeste	4 596	2 032	2 564	100,0	44,2	55,8
Sudeste	1 945	1 156	789	100,0	59,4	40,6
Sul	1 420	871	549	100,0	61,4	38,6
Centro-Oeste	548	309	239	100,0	56,5	43,5

Fonte: Costa, Silva e Neto (2021, p. 09).

A partir de Costa, Silva e Neto (2021, p. 09), “o quadro expressa que em mais da metade dos domicílios brasileiros (50,8%) localizados na zona rural não havia existência de utilização de Internet, situação essa agravada nas regiões mais pobres do país, Norte e Nordeste, onde 66,9% e 55,8% dos domicílios rurais, respectivamente, não tinham acesso a esse recurso informacional”. Para estes autores, mesmo que 83,8% das residências urbanas tivessem acesso à internet, isso não garantia uma vinculação com bons predicados que tornasse, assim, a vida acadêmica mais simples e sem estragos escolares.

Segundo Marinho e Freitas (2020), a disputa acerca do ensino remoto excede as questões sobre acesso à internet e até mesmo sobre inclusão digital. Nesse quesito, as autoras, atentam-se, em sua reflexão, às estruturas presentes nos domicílios para o momento do estudo,

o clima e ambientes viáveis, até chegar ao questionamento sobre as disparidades sociais dos estudantes brasileiros. Quando pensamos a inclusão digital, outro fator de inviabilidade no ensino remoto reside no fato de que “o processo de aquisição destes instrumentos pela população não ocorre de forma igualitária, ao contrário, revela mais uma vez a desigualdade existente no Brasil, onde o mapa da exclusão digital mostra que ela está intimamente relacionada com a exclusão social e econômica de determinadas camadas da população” (Araújo, 2009, p. 375). É inegável que a interrupção no processo educacional afeta distintamente segmentos sociais e raciais mais vulnerabilizados.

Quanto à questão racial, observou-se que a balança pende contra os corpos negros. Segundo o levantamento do Banco Mundial¹³, o percentual de crianças negras sem acesso a atividades escolares no Brasil chegou a 12,5% em novembro de 2020, praticamente o dobro das brancas, indígenas e asiáticas (6,4%).

Diante do informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, divulgado em 2019 pelo IBGE, os negros representam 75,2% do grupo formado pelos 10% mais pobres do país. Já entre os 10% com maior renda *per capita*, brancos somam 70,6%, enquanto negros são 27,7%. Esses impactos coincidem também com a taxa histórica de abandono escolar durante a pandemia. Mediante o exposto, e devido às dificuldades no mundo e no Brasil, antes, durante e depois da pandemia, ecoamos o direito à dignidade humana. Em conformidade com a nossa Constituição Federal (CF) de 1988, temos como direitos fundamentais:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - **a dignidade da pessoa humana**;

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: **I - construir uma sociedade livre, justa e solidária**; II - garantir o desenvolvimento nacional; **III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais**; **IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**.

[...]

Art. 6º **São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a**

¹³ C.f o link: <https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Acesso-a-Atividades-Escolares-no-Brasil-Durante-a-Pandemia-com-Base-na-PNAD-COVID-19-Julho-Novembro-de-2020.pdf>

proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 2016, p. 11 e 18, grifos nossos).

É notória a falta de cumprimento dos artigos que asseguram os direitos fundamentais dos brasileiros nos dias atuais, o que está conectado, sobretudo, aos percalços engendrados pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, com sua ofensiva neoliberal e negacionista durante a pandemia da Covid-19, que demonstrou seu descompromisso com a classe trabalhadora, sua aliança com a classe abastada, sua investida para o desmonte dos direitos sociais e sua fundamentação de políticas racistas quando se trata do extermínio dos corpos negros. Para Silva, Souza e Moreira (2022) “as falas negacionistas do presidente, associadas a má gestão do Ministério da Saúde, geraram deficiência na oferta de insumos usados em hospitais como respiradores, equipamentos de proteção para os profissionais da saúde, kits de testagem, entre outros”

Observa-se, assim, no desalento pandêmico da Covid-19, por parte desse governo, a defesa intransigente não da vida, mas sim da morte. A morte, em meio a essa imponderação, passou a não mais nos causar comoção coletiva nem estranheza e, no centro deste cenário, os desdobramentos das desigualdades raciais, ainda que nem sempre desnudados, se fazem presentes e persistentes.

Trazer, ainda que de modo introdutório, os impactos das desigualdades raciais na pandemia da Covid-19 significam mostrar as agruras de todo um sistema que, além de privilegiar determinadas classes sociais, também exclui e marca alguns corpos, sendo estes desumanizados sistematicamente e culturalmente na sociedade brasileira.

Além disso, vimos uma pandemia das desigualdades que se expressou com muito mais rigor para as populações negras mais vulneráveis, que não tiveram como cumprir as medidas sanitárias porque sequer possuíam habitações salubres para a preservação de sua vida e dignidade humana.

Nas constatações reveladas a partir das análises documentais, no que tange à população afro-brasileira, tem-se que as desigualdades raciais se conectam às desigualdades sociais, às escassas condições econômicas, educacionais e familiares, à falta de infraestrutura, à carência de saneamento e serviços sociais básicos, à ausência de qualidade de vida, à luta com a violência, a vulnerabilidade social, o completo abandono estatal e o racismo, preconceito e descaso político para contenção da pandemia no país.

Ainda assim, nesse cenário que remonta à realidade de um país em guerra, que atinge uma parcela populacional imensa, o povo preto tem sido resistente, protagonista e um grande antagonista das supressões da sociedade do capital, dispondo-se ao ato corajoso de sobreviver, viver e resistir. Parafraseando Conceição Evaristo (2015, p. 62): “eles combinaram de nos matar, mas a gente combinou de não morrer”.

Desse modo, refletir sobre a educação e as desigualdades raciais no sistema escolar brasileiro também é romper com as práticas racistas de nosso passado e presente alienantes, que, conforme vimos, interferem intimamente no nosso modo de viver, e que se reproduzem nos tempos pandêmicos, que mostraram ser os mais difíceis e dilacerantes quando pensamos os dias atuais em relação a nossa pesquisa.

1.2.3 Efeitos da pandemia da Covid-19 na cidade de Manaus: os grupos raciais mais mortificados

Os efeitos da pandemia acirraram, não com exclusividade, as lutas, os tensionamentos e as desigualdades raciais no campo da educação, da saúde, dentre outros. Neste trabalho, consideramos de suma importância abordar a especificidade da cidade de Manaus, local que foi sediada a nossa pesquisa e que sofreu de forma aguda com descasos e desigualdades raciais pandêmicos, para melhor compreendermos as dificuldades dos estudantes cotistas em acessar as ações afirmativas e permanecer no espaço universitário. Sem vida e saúde, não há possibilidade de seguir estudando e, por isso, o contexto pandêmico local que incidiu mais cruelmente sobre determinados grupos sociais também compromete diretamente sua situação educacional.

Isso posto, delineamos inicialmente o território pan-amazônico, apresentando a cidade de Manaus, pertencente a região Norte do país, que se configurou tragicamente como um dos epicentros da pandemia no Brasil. Para Batista (2007), a região amazônica é reconhecida por uma identidade física e cultural, marcada, sobretudo, pela diversidade, ponto forte de uma combinação complexa de processos naturais e socioculturais que ultrapassam as tênues fronteiras do nacional. Para o autor, há várias Amazônia, formando o que ele denomina de Pan-Amazônia. Sendo que esta não se estende exclusivamente pelo Brasil, mas envolve territórios, populações, etnias, línguas e culturas de diversos povos.

Nesse sentido, a primeira Amazônia, de acordo com Batista (2007), corresponde à Amazônia brasileira materializada nas metrópoles Belém e Manaus, das quais estão próximas

as demais capitais Macapá, Porto Velho, Rio Branco e Boa Vista. Na periferia da Amazônia Legal, localizam-se duas outras capitais: São Luís, que é basicamente nordestina, e Cuiabá, bem ao alcance da Amazônia, sendo a última voltada para o Brasil meridional. Ambas mantêm vínculos históricos, políticos e especialmente sociais com a Amazônia, porém, econômica e culturalmente, estão quase que desligadas desse contexto.

Falemos um pouco das capitais Manaus e Belém, que nem de longe são consideradas paraísos, pois possuem contratempos sociais significativos. Nelas existem melhores condições de assistência médica, abastecimento alimentar e melhores horizontes em relação à estudos e trabalhos, em comparação com as demais Amazonas.

A educação nesta região está necessariamente ligada à diversidade das condições de vida local, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos, camponeses e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades) [...] O Amazonas concentra cerca de 70% de sua população na capital [...] A diversidade de sujeitos da região coloca, dentre tantos desafios, o de construir sua própria história, contrapondo-se à maneira com que esta vem sendo engendrada por pessoas oriundas de outras regiões do Brasil ou de outros países, que muitas vezes veem e utilizam a região a partir da perspectiva colonialista, de exploração das riquezas naturais e do conhecimento da população local (Bento; Coelho, Coelho; Fernandes, 2013, p. 145).

A região Norte e os povos amazônidas têm sido legatários de um fardo histórico de filtros colonialistas, edificado desde as crônicas dos primeiros viajantes, cobertas de distorções, que atribuem aos povos da região a responsabilidade pelo seu suposto “atraso”. Observa-se que a sociedade “moderna” está imersa no paradigma de fragmentação do sistema socioambiental, que tende a destacar e dividir espaços, relações sociais, entre outros elementos.

A concretude histórica de separação conceitual, espacial e fronteiriça do rural em relação ao urbano colocada pela ideologia capitalista materializa os antagonismos dos modos específicos de vida e de cultura, que se expressam no contexto socioespacial do Amazonas. Isso se configura também, conforme afirma Freire (1983), como um “alto grau de miopia cognitiva”. Essa forma de perceber a região impossibilita a visibilidade dos elementos constitutivos da complexidade social, racial, ambiental, econômica, política, cultural e ecológica do referido território.

No Amazonas, que se caracteriza pelas políticas públicas de constituições diferenciadas destinados ao espaço rural e urbano, o estado passou a acentuar cada vez mais o

distanciamento abstrato e diferenças entre esses espaços concretamente interligados e interdependentes.

De acordo com Morin (1984), a qualidade da percepção determina a qualidade da ação humana sobre o ambiente, porém a qualidade da percepção, que está estruturada na qualidade cognitiva e que possui intrínseca relação com segmentos culturais, depende também do ambiente. A percepção, segundo Del Rio e Oliveira (1999), pode ser entendida como um processo mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que se dá através de mecanismos perceptivos propriamente ditos e, principalmente, cognitivos.

Há nessa compreensão uma relação de circularidade. O anel recorrente entre percepção/ambiente, compreendido a partir do pensamento complexo, explora a intercomunicação, a ação recíproca e a dinâmica entre os termos do anel, diferenciando-se do pensamento abstrato que estagna a compreensão de simultaneidade entre esses termos. Portanto, na percepção ambiental, o rural influencia o urbano, assim como o urbano influencia o rural, e tal variável não pode ser desconsiderada no contexto de constituição de Políticas Públicas na sociedade amazonense.

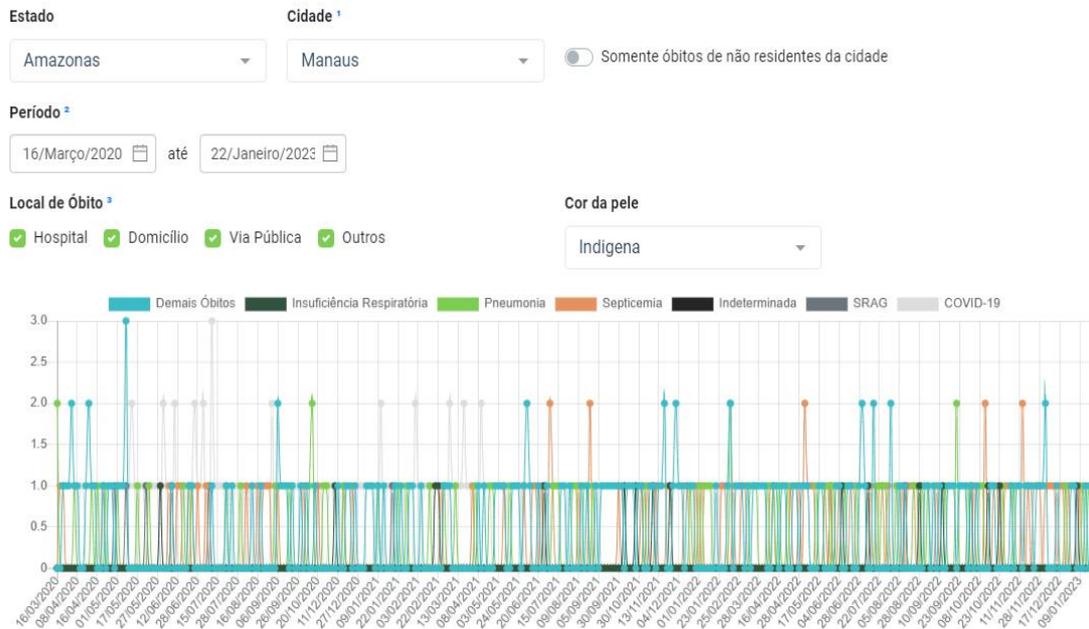
A capital amazonense, anteriormente intitulada Barra do Rio Negro, após a Lei Provincial n.º 68, de 1856, passou a denominar-se Manaus. Esta, atualmente, de acordo com o IBGE e o censo 2010, último realizado até então, tem sua população estimada em 2.255.903 habitantes. Além disso, é considerada a maior cidade influente da Amazônia ocidental e seu Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 38.880,73, possuindo, assim, o sexto maior PIB do Brasil. Também é estimada como a terceira cidade mais empreendedora do país, segundo o *Ranking Connected Smart Cities* de 2022, ficando à frente da capital federal Brasília e de cidades como São Paulo e Porto Alegre. Ainda em consenso com o *Ranking Connected Smart Cities* de 2022¹⁴, Manaus concentra 62% da economia do estado, enquanto as cidades adjacentes são economicamente irregulares.

Mesmo com esses dados, a capital amazonense foi refém de elevadas taxas de mortalidade pela Covid-19 desde maio de 2020, mas os casos se agravaram significativamente em janeiro de 2021, na segunda onda da doença. O sistema de saúde da capital entrou em um verdadeiro colapso e houve superlotação dos hospitais públicos e particulares, que acarretou a ausência de leitos para internação, seja nas enfermarias ou nas UTIs (Unidade de Tratamento Intensivo). Essa conjuntura ficou conhecida nas manchetes televisivas do país como o mais

¹⁴ C.f. o link *Ranking Connected Smart Cities*, 2022. Disponível: <<https://ranking.connectedsmartcities.com.br/>>.

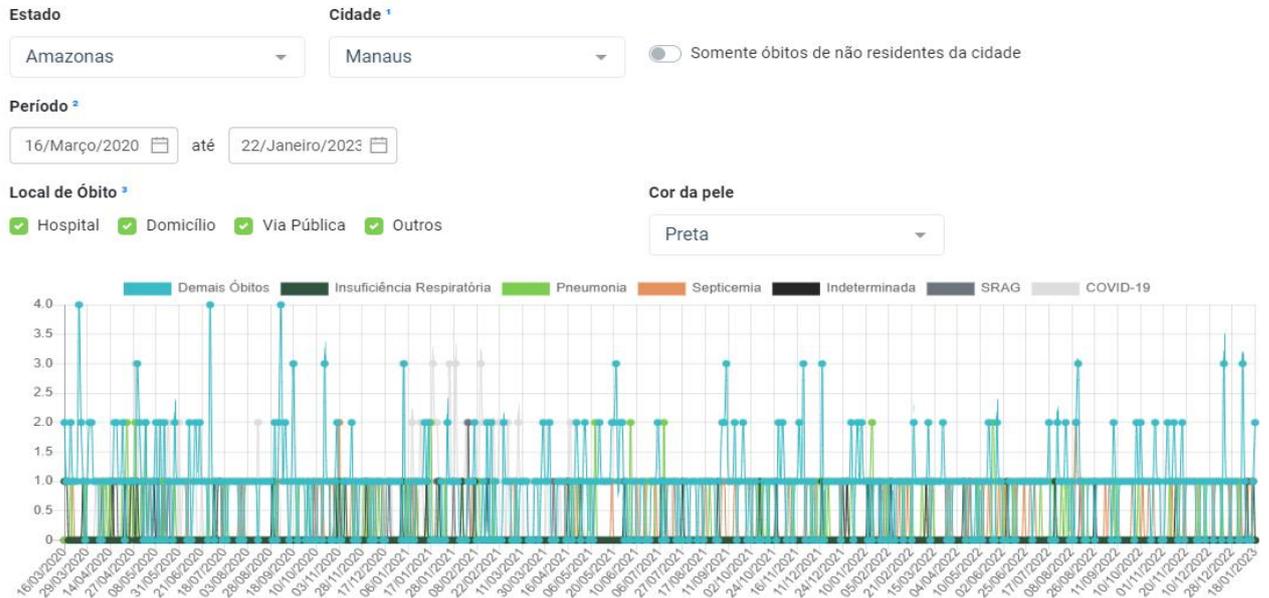
catastrófico, desastroso e triste episódio de crise humanitária e política na saúde, promovido especialmente pela falta de oxigênio hospitalar em todo o Estado, impossibilitando o tratamento dos pacientes internados com Covid-19 e ocasionando o aumento dessas mortes. Uma situação de terror extremo que tem como “pano de fundo” a precariedade do sistema de saúde no Amazonas, sua má gestão nas esferas municipal, estadual e federal. A pandemia chegou a Manaus no mês de março de 2020, atingiu seu ponto máximo em 2021 e estendeu as reverberações de seus efeitos pelo período subsequente. Para esta análise, consideramos os dados estatísticos até janeiro de 2023, especialmente dos cinco grupos raciais classificados por cor pelo IBGE (indígenas, pretos, pardos, brancos e amarelos). Destacamo-los abaixo, os respectivos gráficos 6, 7, 8, 9 e 10, que mostram as informações dos óbitos por cor da pele em conformidade com a Central de Informações de Registro Civil Nacional (CRC), boletim especial da pandemia.

Gráfico 6: Óbitos entre indígenas em Manaus



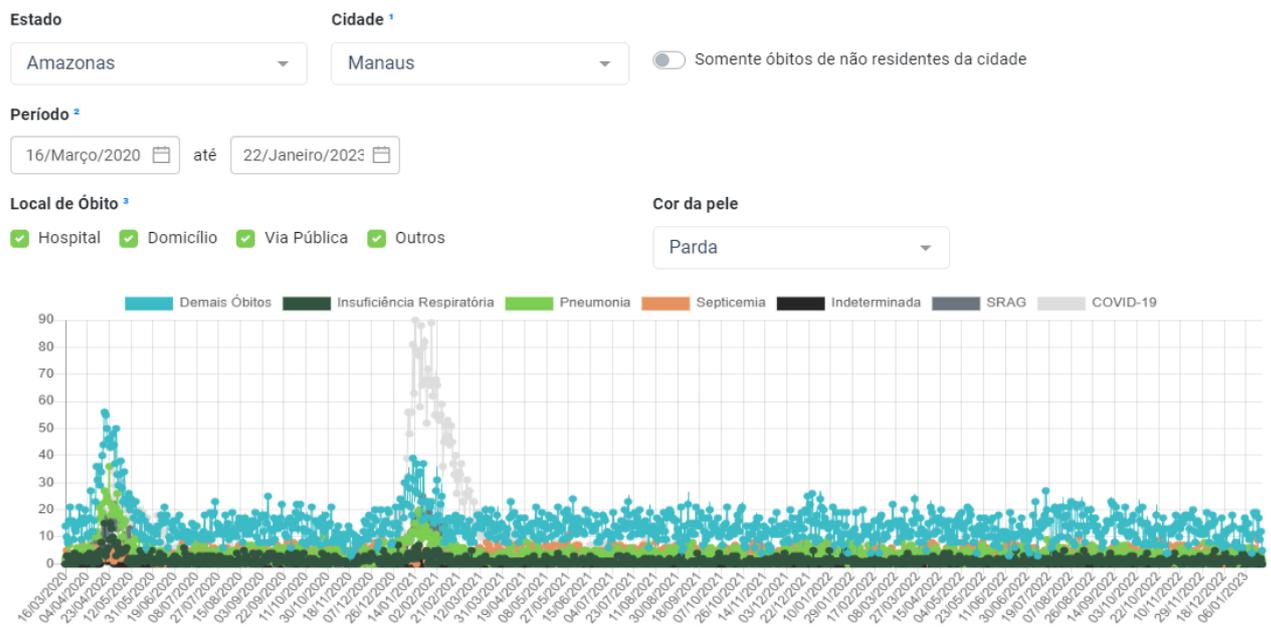
Fonte: Central de Informações de Registro Civil Nacional (CRC), boletim da pandemia. Não está especificado por etnias. Dados de óbitos em Manaus entre pessoas declaradas indígenas. Levantamento documental realizada por Priscila Carvalho, 2023.

Gráfico 7: Óbitos entre pessoas pretas em Manaus



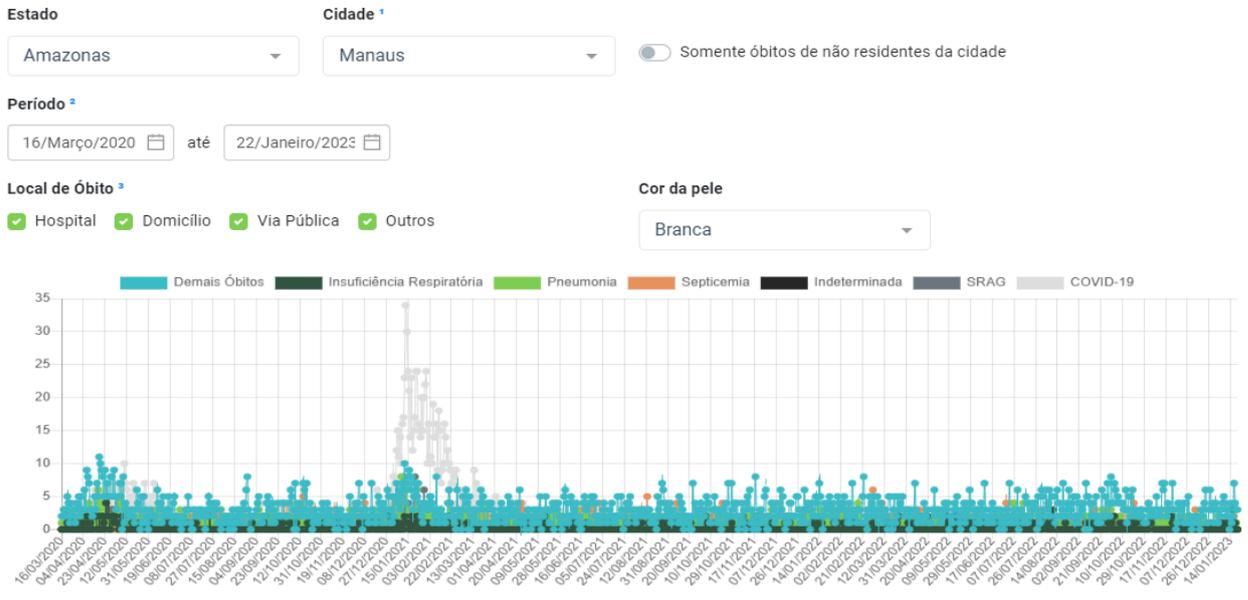
Fonte: Central de Informações de Registro Civil Nacional (CRC), boletim da pandemia. Dados de óbitos de Manaus entre pessoas declaradas pretas. Levantamento documental realizada por Priscila Carvalho, 2023.

Gráfico 8: Óbitos entre pessoas pardas em Manaus



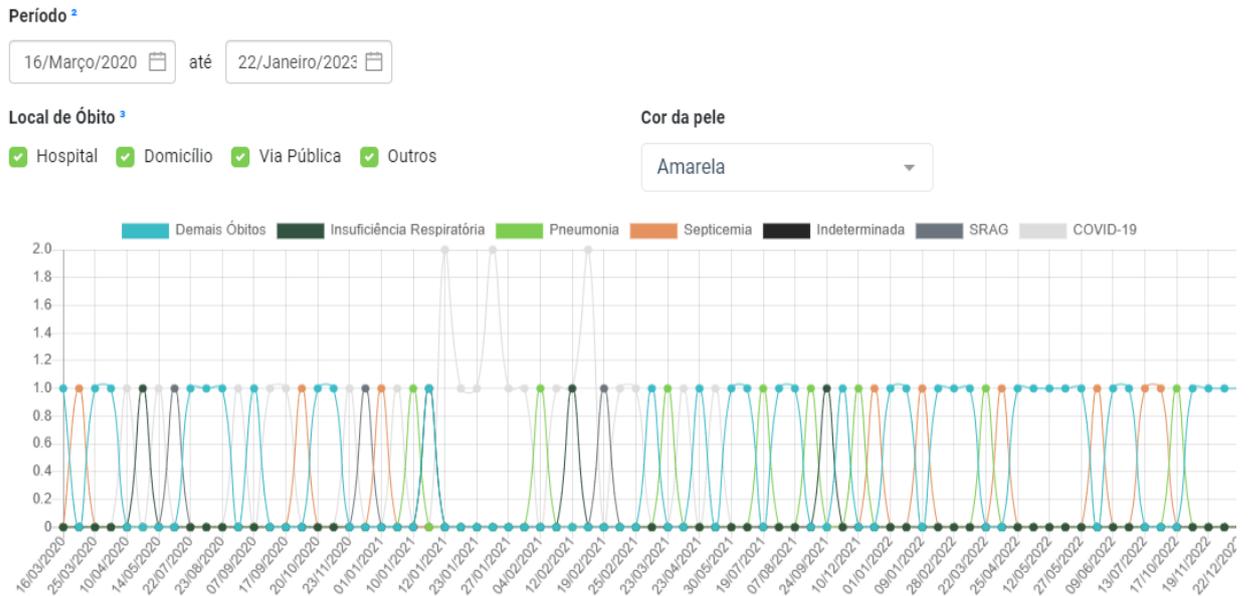
Fonte: Central de Informações de Registro Civil Nacional (CRC), boletim da pandemia. Dados de óbitos de Manaus entre pessoas declaradas pardas. Levantamento documental realizada por Priscila Carvalho, 2023.

Gráfico 9: Óbitos entre pessoas brancas em Manaus



Fonte: Central de Informações de Registro Civil Nacional (CRC), boletim da pandemia. Dados de óbitos de Manaus entre pessoas declaradas brancas. Levantamento documental realizada por Priscila Carvalho, 2023.

Gráfico 10: Óbitos entre pessoas amarelas em Manaus



Fonte: Central de Informações de Registro Civil Nacional (CRC), boletim da pandemia. Dados de óbitos de Manaus entre pessoas declaradas amarelas. Levantamento documental realizada por Priscila Carvalho, 2023.

Nos gráficos acima, especialmente 6 e 7, é evidenciado que o número de óbitos por Covid-19, insuficiências respiratórias e demais casos foi duplicado entre pessoas negras e indígenas durante o período mais crítico da pandemia, sendo este o ano de 2021, que marcou sua segunda onda, sobretudo na fase em que faltaram cilindros de oxigênio na cidade de Manaus.

Além disso, ao observar as distinções do número de mortes por cor, vemos que mesmo após o ápice pandêmico em 2021, os grupos raciais mais mortificados, anteriormente e após esse período, apresentam-se continuamente entre os declarados pretos, pardos e indígenas em comparação com a população branca e amarela, ainda que consideramos se tratar de uma era de governos negacionistas, em que os casos foram subnotificados ou que a cor da pele foi ignorada nos registros de prontuários.

Percebemos, nos dados disponibilizados pela CRC, que majoritariamente a população preta e os povos indígenas se encontram entre os que mais são atingidos, até os dias, atuais pelas desigualdades raciais e sociais, vinculadas também à falta de acesso a saúde, saneamento básico, moradia digna, educação, entre outros bens e serviços.

O elevado excesso da mortalidade em Manaus, expondo a gravidade da epidemia em contextos de grande desigualdade social, fraca efetividade de políticas públicas e fragilidade dos serviços de saúde. Nesse cenário, reforços devem ser enviados rapidamente por gestores das três esferas de governo, de modo a conter ou minorar o efeito deletério da Covid-19, sobretudo em áreas mais precárias, onde o impacto da pandemia sobre a mortalidade tende a ser mais acentuado (Orellana *et al.*, 2020, p. 06)

Em entrevista à CNN Brasil publicada no começo de 2022, o epidemiologista Jesem Orellana (2022) afirmou que “a pior de todas as variantes é a má gestão da epidemia, que continua até hoje”. Desse modo, “a fragilidade da rede de atenção à saúde em Manaus e em municípios vizinhos, somada à marcante desigualdade social, ajudam a entender a crítica situação da epidemia de Covid-19” (Orellana *et al.*, 2020, p. 06)

Na Assembleia Legislativa do Amazonas, houve uma suposta Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) estadual, na qual o vice-governador Carlos Almeida e outras 16 pessoas acusaram o governador Wilson Lima de organização criminosa, fraude, peculato, entre outros crimes. Todavia, o Superior Tribunal de Justiça aceitou o pedido de defesa e suspendeu a tramitação do processo. No que diz respeito ao enfrentamento da crise sanitária no Amazonas e às questões que estavam conectadas às supostas fraudes do governador, que foi acusado

também pelo Ministério Público Federal, os repórteres Rayssa Motta e Fausto Macedo (2020), da UOL Notícias¹⁵, citam que:

A investigação do MPF e da PF, em parceria com a Controladoria-Geral da União (CGU) e Receita Federal, apura a atuação de uma “organização criminosa” que estaria desviando recursos públicos destinados ao combate do novo coronavírus. O Amazonas recebeu cerca de R\$ 80 milhões repassados pelo Fundo Nacional de Saúde (FNS) para o enfrentamento da doença.

Contudo, houve pouca mobilidade dos parlamentares locais, bem como uma forte rejeição e demora à aderência das medidas sanitárias de isolamento social no Estado do Amazonas e na cidade de Manaus.

Há também questões referentes à falta de retorno do Ministério da Saúde do Governo Federal, cuja pasta era ocupada, na época da crise do oxigênio em Manaus, pelo general Eduardo Pazuello, que em seu comando permaneceu entre 2020 e 2021. O então ministro, que não tem formação na área de saúde, mantinha uma postura negacionista perante a crise pandêmica. Logo, a falta de planejamento e ação coordenada entre estado e união para enfrentamento da crise sanitária ocasionou um lastro de destruição e morte na capital Amazonense.

O governador Wilson Lima seguiu no cargo, reeleito no fim de 2022, mesmo diante desse cenário de destruições, omissões e negligências. Tivemos postas à prova, assim, a fragilidade do sistema de saúde amazonense e as desigualdades raciais, que durante a pandemia ocasionaram a morte principalmente de pretos, pardos e indígenas, se os compararmos com a população branca.

Desse modo, ainda que o objeto de nossa pesquisa seja referente à institucionalização das políticas de cotas UFAM, consideramos indispensável a apresentação dos fatores da era pandêmica que atingiram de modo geral e visceral a sociedade amazonense, bem como suscitaram transtornos na comunidade universitária docente e discente, resultando em prejuízo para o andamento da citada ação afirmativa, questões essas que observaremos no capítulo III.

¹⁵ C.f o link:< <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/06/30/adega-de-vinhos-foi-usada-para-superfaturar-compra-de-respiradores-no-am-diz-mpf.htm>>.

CAPÍTULO II – RELAÇÕES RACIAIS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo possibilitar ao leitor uma breve discussão sobre o campo da educação e das relações raciais a partir da perspectiva da Sociologia da Ação Pública, trazendo definições, abordagens e compreensões, bem como visando a estabelecer sua diferenciação da concepção de política pública. Além disso, percorremos o surgimento das ações afirmativas no âmbito internacional e nacional.

Debatemos os conceitos gerais sobre o que são as definições e abordagens sobre ações afirmativas e como elas surgem no ensino superior brasileiro, atreladas, sobretudo, com o protagonismo dos movimentos negros, mulheres negras, organizações civis estudantis e de docentes e movimentos sociais em geral, que reivindicaram e seguem disputando a construção de políticas antirracistas, enfrentando o preconceito e racismo no Brasil dentro e fora dos espaços universitários, no campo acadêmico-científico e intelectual. Pontuamos as conquistas das ações afirmativas acompanhando as insurgências globais associadas as pautas dos direitos humanos, o que permitiu, entre outras pautas e lutas, a conquista e a consolidação das políticas de cotas no ensino superior brasileiro.

Apresentamos ainda como foi a consolidação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e como têm sido estruturados os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) dentro das universidades e instituições públicas, bem como a proposição de uma reeducação das relações étnico-raciais que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que também é obrigatório no ensino superior.

Posteriormente abordamos alguns avanços operativos no ensino superior que ocorreram com a implementação das políticas de cotas no Brasil, mostramos ainda as polarizações e confrontos nos debates políticos sobre elas e finalizamos esse capítulo explicitando como foi o processo de revisão dos seus dez anos de funcionamento, ocorrido no início de agosto de 2022.

Destarte, percebemos alguns avanços e desafios na consolidação da política de cotas e que elas não se aplicaram nem se aplicam de maneira homogênea nas instituições e universidades públicas, como é o caso daquelas localizadas no Norte do país, às qual daremos o devido destaque no terceiro e último capítulo, quando apresentaremos a experiência das cotas na UFAM.

2.1 Política Pública e Sociologia da Ação Pública na Educação: abordagem e compreensão

Para entendermos o que são ações afirmativas, precisamos primeiramente conceituar o que vem a ser tanto política pública quanto sociologia da ação pública, evidenciando quais pontos de partida usaremos para analisar as ações afirmativas no campo da educação. No caso da política, especificamente, remonta-se à origem grega da palavra, associada à *polis*, isto é, à cidade-estado grega, representando, assim, toda atividade humana com referência à esfera social, pública e cidadã. Nesse sentido, tem-se, no decorrer do tempo, uma associação com a palavra “pública”, que em seu sentido original tem várias conotações, mas cuja ideia central é o vínculo das atividades políticas ocorridas no Estado. Por isso, a atual adesão à categoria de política pública estabeleceu-se a partir de uma ideia de atividade humana desenvolvida visando a satisfação de demandas sociais a partir de um núcleo no Estado.

A política trata da convivência entre diferentes em sociedades internamente diferenciadas. [...]. A política não é inerente a natureza dos homens, mas resulta do imperativo de convivência entre eles que não apenas são diferentes do ponto de vista de idade, sexo, da cor, da etnia, mas possuem valores, crenças, opiniões, ideologias distintas, e estão desigualmente situados na estrutura social (Arendt, 1998, p. 21-22).

Ao resgatar o sentido de público empregado junto ao termo política, Pereira (1994) afirma que política pública nasce da relação dialética e contraditória entre Estado e sociedade. Portanto, para a autora, a apreensão de política não é partilhada a partir daquela que é prestada exclusivamente pelo Estado, visto que, para sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo. Assim, o termo público é muito mais abrangente do que o termo estatal.

Ademais, muitos teóricos das ciências políticas acolhem abordagens e compreensões de variadas frentes. De acordo com Secchi (2010), qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso nas literaturas especializadas sobre questionamentos básicos, nas quais, ademais, se percebem influências de teóricos estadunidenses.

No Brasil, a política pública surgiu como um subcampo da Ciência Política, nos anos de 1960 e 1970. Desse modo, as duas abordagens mais sinalizadas são as estatistas e multicêntricas. Isso posto, Secchi (2010), ao citar a abordagem estatista, assevera que esta considera políticas públicas como monopólio de agentes estatais. Ou seja, nesta concepção, o

que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do formulador, em outras palavras, caracteriza-se como tal somente quando é emanada de legislador estatal. Embora os teóricos da abordagem estatista admitam que esses legisladores do estado sofrem influências no processo de elaboração, para essa corrente não é conferida aos agentes sociais o privilégio de estabelecer e/ou liderar o referido processo.

Por outro prisma, no caso da abordagem multicêntrica, para Secchi (2010), o principal não é quem formula a política, mas a origem do problema a ser enfrentado. Assim, uma política recebe o adjetivo de “pública” se o problema enfrentado é público. O autor enfatiza, nessa interpretação, o protagonismo das frentes como: organizações não governamentais, organismos multilaterais, movimentos sociais, organizações privadas, entre outros.

Para pensar políticas públicas no campo da educação, uma das teorias mais utilizadas foi organizada por Bowe, Ball e Gold (1992), que elaboraram as teorias do ciclo de políticas públicas, também conhecida no Brasil como a teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática.

Desse modo, para Bowe, Ball e Gold (1992), a formulação da política ocorre nas contínuas relações existentes nos mais variados contextos, e em cada um desses contextos comparece campos, localidades e grupos de interesse e embates distintos. Para os autores, existe um ciclo contínuo formado por três conjuntos basilares: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

No contexto de influência, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são elaborados a partir de disputas e influências. Ademais, as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado também são indicadas. Assim, as alocações tomam forma na legislação, coexistindo a influência política entre a interação global e local, podendo haver até mesmo o patrocínio de organismos multilaterais, quando as políticas podem ou são recontextualizadas, dentro de totalidades nacionais, regionais e locais específicas.

Sobre o contexto da produção de texto, este se conecta à linguagem dos textos políticos das redações oficiais, não formais, comentários, entre outros. Os textos são resultantes de disputas e acordos. Assim, para os respectivos autores, as intervenções textuais políticas também têm limites materiais bem como carregam em si gérmenes de possibilidades.

E, por fim, o contexto da prática, em que a política contém interpretações e é reinventada à medida da efetuação da prática política, e isso tem efeitos e consequências

relativos às mudanças do corpo político original. Para Bowe, Ball e Gold (1992), os três contextos estão interligados e não possuem uma extensão temporal ou mesmo sequencial, pois as etapas de uma política pública na educação não são lineares, mas cíclicas.

Tendo em conta tais caracterizações, nossas análises sobre as ações afirmativas se construirão com a colaboração das compreensões e abordagens da sociologia da ação pública. Tal perspectiva cresceu na sociedade francesa nos anos 1980. A sociologia política da ação pública fundamenta-se na contextualização das interações de atores múltiplos e interligados em vários níveis, do local ao internacional. Segundo Direito (2021, p. 01), “uma das marcas dessas abordagens é a mudança no entendimento do que é o Estado, que deixa de ser compreendido apenas a partir de conceitos de soberania ou do monopólio legítimo da força, e passa a ser analisado por meio de suas ações concretas de intervenção nos múltiplos setores da sociedade”.

Nesse quesito, a sociologia da ação pública possibilita uma abordagem com centralidade dos atores sociais, com suas atuações no sentido de definir e ordenar as ações públicas, abarcando ainda fatores internos e externos, suas relações complexas de influências, além de trazer as problematizações e possibilidades de soluções indicativas às políticas.

Ainda que tenha ocorrido no Brasil uma popularização da expressão “Estado em ação”, cunhada nos anos 1980 por Pierre Muller (1985), seu uso e circulação ocorreram sem o conjunto de pressupostos epistêmicos e elementos analíticos que circundam essa noção. Em muitos casos, apenas a expressão “Estado em ação”, que intitula sua obra, foi adotada para se referir às políticas públicas em geral. E a expressão passou a ser empregada para tratar de processos políticos, cujas leituras foram feitas, em parte, por meio de quadros analíticos distantes da proposta original do autor. **A sociologia da ação pública não é uma teoria ou corrente de pensamento fechada.** Ao contrário, trata-se de um campo em constante processo de revisão e crítica interna. Um campo em que há disputas e clivagens, mas que compartilha elementos comuns, que são próprios à forma como a análise das políticas públicas se constituiu na França e sua relação com a produção de conhecimento no campo internacional (Oliveira; Hassenteufel, 2021, p. 15, grifo nosso).

Percebemos que sua composição é simultaneamente particionada e coletiva, dos atores estatais e não estatais. Sendo assim, dentro da ação pública, diferentes frentes dão origem aos acordos firmados no agir estatal. Conforme Direito (2021, p. 04), “a administração não é um bloco monolítico, mas se caracteriza por um conjunto de sistema de ação em que múltiplos atores, com diferentes estratégias, buscam que seu entendimento sobre determinado problema prevaleça. Direito (2021) e Muller (2000) pontuam que há uma corroboração e novas formas de entender a ação pública.

Para Muller (2000, p. 189), ação pública é o “processo de sociologizar a análise do Estado”. É nesta compressão que ao invés de focalizarmos na política pública em si, direcionamo-nos no sentido de perceber a ação pública quando debatemos as ações afirmativas, justamente por essa agregar um lugar entre os campos da sociologia e da ciência política e possibilitar refletir sobre o relacionamento entre Estado e sociedade nas suas múltiplas abordagens, aspectos e sentidos. Quanto aos instrumentos, fazem parte da análise sociológica, na qual as dimensões informais das instituições também são percebidas nas suas formas mais simbólicas, cognitivas.

O instrumento como instituição é, assim, conceituado a partir de uma perspectiva de análise do poder, da formatação dos fatos sociais envolvidos, das ações de pedagogia, do enquadramento e, às vezes, da manipulação que suscita, e em conexão com os interesses da legitimidade e politização/despolitização (Oliveira; Hassenteufel, 2021, p. 35).

Na sociologia da ação pública é necessário analisar os contextos globais e setoriais. De acordo com Direito (2021, p. 09), “a mudança na escala global possivelmente terá impactos na esfera nacional e, por consequência, no setor de ação pública”.

As análises da sociologia da ação pública não são elaboradas a partir de um único momento ou disposição. No caso, a dimensão dos contextos é basilar nas reflexões e, sobre isso, Direito (2021) e Hassenteufel (2011) externalizam que o contexto conglobera questões exógenas aos diálogos entre os atores e suas representações. Ambos os teóricos listam seis principais contextos, sendo eles: o sociodemográfico – concernentes aos dados demográficos; o científico tecnológico – que diz respeito aos conhecimentos acadêmicos científicos e seus impactos sociais; o do estado – que aglutina perfil, modos de organização, entre outros elementos; o do econômico – que envolve orçamento, taxas, juros públicos e financiamentos das políticas; o político – que diz respeito às bases político-partidárias, mostras públicas, sistemas eleitorais e ações que afetam questões públicas; e por fim o internacional – assuntos externos que tem repercussões nas políticas e ações públicas.

Os teóricos apontam, ainda, que é necessário olhar os atores/moderadores, que no geral são individuais ou coletivos. Vejamos os exemplos, na prática da ação pública, ao perceber os atores coletivos, sendo estes os grupos, movimentos sociais ou qualquer base organizativa coletiva, cuja militância seja capaz de entusiasmar debates, opiniões e decisões públicas e interferir nos rumos políticos. Tem-se ainda, nessa análise, o referencial que, para Direito (2021, p. 14), é “uma construção discursiva que se sobrepõe como modelo dominante

de interpretação daquele tema/daquela questão como sendo o sentido real do que está ocorrendo. [...] há disputas de entendimentos, por vezes, muito diversos e com lógicas divergentes”.

Os referenciais, na esteira de Direito (2021), emergem nas interlocuções com aspectos cognitivos que dão forma a uma extensão normativa de regulação social. Por fim, adotar a sociologia da ação política traz um desafio metodológico entre a ação e a cognição, além disso por si só traz uma gama de conceitos, categorias analíticas, metodologias e proposições fulcrais para análises de estudos e pesquisas de modo mais horizontal, na reflexão dos atores estatais e não estatais, bem como seus espaços de negociações e processo de construção coletiva da ação pública.

2.1.1 Ações afirmativas: definição e objetivo

O Brasil passou por um processo de redemocratização historicamente recente e, conforme vimos no primeiro capítulo, surgiram no país intensas lutas por políticas públicas que buscassem responder às lacunas e demandas sociais de outrora e estivessem em sintonia com as pautas dos direitos humanos, inclusive no que concerne às políticas antirracistas, de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, de acesso ao mercado de trabalho, de políticas geracionais, de democratização no campo da educação e, em específico, do ensino superior e de promoção de um maior espaço de participação dos cidadãos na vida política.

Nesse sentido, para Moehlecke (2002, p. 2), “uma das propostas que surgiram como resposta ao problema foram as políticas de ação afirmativa, também designadas ‘política de cotas’, ‘reserva de vagas’, ‘ação compensatória’, que veiculam tema e experiência relativamente novos no debate e agenda pública brasileira”.

As ações afirmativas germinaram nos anos 1960 na sociedade estadunidense. Tal experiência não foi exclusiva desse país, pois aconteceu, conforme Moehlecke (2002, p. 3), em diversos outros países da “Europa Ocidental, Malásia, Índia, Austrália, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros”. Suas primeiras elaborações, em 1976, adotavam a expressão de discriminação positiva e eram voltadas inicialmente para as “minorias” sociais, como grupos étnico-raciais e mulheres.

Para a autora, as ações afirmativas adotaram diferentes contornos, entre eles o sistema de cotas, o qual designa um percentual preestabelecido, flexível ou não, a ser ocupado por esses grupos. Logo, não existe um consenso teórico para designar ações afirmativas. O campo do direito, por exemplo, norteou uma grande gama de compreensões acerca das ações afirmativas, até porque essas políticas se expressam em necessidades legislativas e constitucionais em seus respectivos países.

As ações afirmativas são distintas de políticas antidiscriminatórias, uma vez que, para Daflon, Fares Júnior e Campos (2013), as últimas resultam em uma eficácia operativa e punitiva, além de se estabelecerem em meios de prevenção contra discriminação, a exemplo a criminalização do racismo e da injúria racial implantadas no Código Penal brasileiro. Assim, para Silva (2014, p. 106), no caso das ações afirmativas, “elas dão um passo na tentativa de correção da distância escolar dos grupos raciais no ensino superior”.

Observamos, em nossa contextualização, que a hierarquização racial, estrutura e cultura racistas marcam o cerne das tensões raciais no Brasil, e as oportunidades entre a população afrodescendente e a branca nunca se deram de forma homogênea, ocasionando um hiato até mesmo escolar, quando repensamos os privilégios na educação.

Para Oliven (2007, p. 151), “ação afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado”. Isso posto, na prática, as ações afirmativas buscam combinar e defender segmentos sociais discriminados. Elas são definidas para os juristas Joaquim Barbosa e Fernanda Silva (2001, p. 10) como:

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Além disso, o objetivo das ações afirmativas, segundo Contins e Sant’Ana (1996, p. 210), é “fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho”. Já Siss (2012) ressalta que as ações afirmativas surgem como uma política transitória, compulsória e limitada, pois tem um tempo determinado para atuar.

Outro ponto de vista bastante vinculado às ações afirmativas é o de que elas se apresentam, de acordo com Sarmiento (2006), fundamentadas em quatro argumentos: justiça compensatória, justiça distributiva, promoção do pluralismo e fortalecimento da identidade e autoestima dos grupos que a ela têm direitos. Nessa perspectiva, Freire (2017) explica que a medida de justiça distributiva é mais difundida, pois diz respeito à necessidade de se promover a redistribuição equânime dos direitos, vantagens, riquezas e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade, de tal maneira que vigora uma espécie de política compensatória. Essa tese contém o princípio do pluralismo político, que traz o aspecto multiétnico e do pluriculturalismo da sociedade, e, por isso, essa vertente tem tal extensão nas análises em geral. E, para Venturini e Braga (2012, p. 05 e 07):

A tese da justiça distributiva, [...] fundamenta-se na necessidade de se distribuir bens e encargos igualmente entre os vários grupos etnicorraciais da comunidade. Essa tese tem sido amplamente adotada nos Estados Unidos e no Brasil, fundamentando os programas de ação afirmativa no ensino superior, especialmente os programas de cotas. [...] A tese da justiça compensatória fundamenta-se na necessidade de implantação de políticas de ação afirmativa para compensar as vítimas de perdas históricas acumuladas e de discriminação passada.

Alcançamos que, desde sua gênese, as principais áreas de desempenho e demandas dessas ações afirmativas estão relacionadas aos campos da educação, saúde e emprego. Desse modo, vimos como os movimentos negros em sua atuação, além de terem sido grandes protagonistas, qualificaram muitas pautas anteriores e posteriores à sistematização dessas políticas.

No ano de 1983, o então deputado federal Abdias do Nascimento propôs, por exemplo, o projeto de Lei nº 1.332, no qual defendia o artifício de compensação voltada à população negra brasileira nas mais variadas reservas de vagas, em setores públicos e privados. Seu projeto propunha 20% para cada gênero, a contemplar mulheres e homens negros aspirantes aos concursos públicos ou às bolsas de estudos, entre outras medidas.

Sua proposição legislativa manifestava, também, a necessidade da projeção positiva nos livros didáticos da população afro-brasileira, propondo a inclusão da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Logo, mesmo havendo reivindicações e um cenário propício para incorporação de tais legislações, o projeto de lei de Abdias do Nascimento não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Todavia, essa e outras pressões das lideranças

negras do país foram decisivas tanto para uma reestruturação dos movimentos negros, quanto para acontecimentos importantes no pós-ditadura militar. Por exemplo, temos que:

Em 1984, o governo brasileiro, por decreto, considera a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país; em 1988, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, cria a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra (Moehlecke, 2002, p. 8).

Nesse aspecto, houve enormes conquistas por meio das pautas antirracistas, a exemplo da criação da Fundação Cultural dos Palmares, em 1988, a qual foi instituída após muitas reivindicações e pressões dos movimentos negros, como na ocasião do centenário da Abolição da Escravatura, que solidificou o início do caminho das políticas de ações afirmativas com pautas raciais na educação no Brasil.

Ao longo desses anos ocorreram, ainda, a marcha Zumbi dos Palmares, de 1995, que instituiu, no dia 20 de novembro, o Grupo de Trabalho Interministerial, com o objetivo de promover políticas para a valorização da população negra. Segundo Munanga (1996), as propostas de ações afirmativas com critérios étnico-raciais abrolharam-se mesmo no ano de 1995, sobretudo no marco dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

As exigências basilares dessa Marcha foram o estabelecimento de incentivos fiscais às empresas que adotassem programas de promoção da igualdade racial e o desenvolvimento de mecanismos para facilitar o acesso da população negra e pobre ao ensino superior nas universidades e nos cursos profissionalizantes, além de maior representação proporcional dos grupos étnico-raciais nas campanhas de comunicação do governo.

Os anos 1990, no geral, marcaram uma onda de efetiva unidade entre movimentos negros, igreja, sociedade civil, empresas, grupos estudantis, entre outras parcerias, que se voltaram ao enfoque racial, à construção de parâmetros curriculares e livros didáticos que buscassem a superação do racismo nas escolas. Viu-se mudanças paulatinas na sociedade, como efetivação de cursos e grupos pré-vestibulares populares, políticas de permanência para alunos de baixa renda e mudanças no ingresso no ensino superior.

Moehlecke (2002) nos recorda que, nessa década, aparecem, na esfera do poder legislativo nacional, proposituras de leis como as da senadora Benedita da Silva (PT/RJ), do deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP), do deputado federal Paulo Paim (PT/RS), entre

outros, que buscaram a efetivação de ações afirmativas. Concomitantemente às pressões no parlamento, em 1996 foram criados o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e a Secretaria de Direitos Humanos. Como destaque, houve a realização do *Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*, concretizado pelo IPEA em conjunto com o Ministério da Justiça, na cidade de Brasília.

Ademais, outra mobilização importante foi a participação do Brasil na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. Nessa última, as propostas que debatiam a acessibilidade ao ensino superior ganharam corpo e eco. O relatório de Durban citava proposições em prol da comunidade negra:

a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva, prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, – adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (Brasil, 2001, p. 28-30).

As pressões nacionais e internacionais não cessavam. O que levou à implementação de diversas modificações em distintas pastas, especialmente no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Por exemplo, em 2002, o Ministério de Desenvolvimento Agrário criou uma cota de 20% para negros nas empresas terceirizadas contratadas, tanto pelo próprio ministério, quanto pelas autarquias de sua responsabilidade, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ocorreram mudanças parecidas no Ministério da Justiça e no Ministério das Relações Exteriores.

Houve inclusive pressão sobre esse governo com a criação, em 2001, do Grupo de Estudos Relações Raciais/Étnicas e Educação, dentro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nascido oficialmente na 24^a Reunião Anual da Associação do referido ano, na gestão da prof.^a Dr.^a Nilda Alves, grupo esse que nasceu após vinte e seis anos da criação da ANPEd, fundada em 1976.

Somente em 2004, entretanto, foi elevado ao estatuto de Grupo de Trabalho (GT-21), recebendo novas denominações: primeiramente, Afro-Brasileiros e Educação e, posteriormente, sendo que se trata da nomenclatura atual, Educação e Relações Étnico-Raciais. Esta atualização da nomenclatura expressa a perspectiva do grupo, que acolhe novas interpretações, além de ter aberturas políticas e epistemológicas a assuntos que também sejam vinculados a temáticas, como relativos aos indígenas.

Vimos, ainda no governo PT, a elaboração do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford (2002). E, por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, a criação da UNIAFRO, que é um programa federal de assistência financeira às instituições de ensino superior federais e estaduais para fomento de ações de formação continuada a professores da educação básica e para elaboração de material didático, ambos no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra.

Entre os marcos regulatórios de ações afirmativas no campo da educação ocorridas principalmente no governo Lula/PT, podemos destacar: a formalização da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a sanção da Lei 10.639/2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, entre outras providências.

Em parêntese, é importante mencionar que o governo Dilma/PT, em 2013, deu início a uma fase de regressão das políticas afirmativas, sobretudo para sustentar sua governabilidade em meio à crise de seu mandato. Abandonou algumas políticas de cunho progressistas, referentes à igualdade racial e de gênero. Em 2015, durante sua reforma ministerial, suprimiu a SEPPIR e a Secretaria da Mulheres (SPM), criando o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, Juventude e dos Direitos Humanos, o que os movimentos sociais consideraram um retrocesso das políticas afirmativas, por perder espaço como prioridade governamental.

Após o *impeachment* de Dilma, em 2016, Michel Temer tornou-se presidente interino e uma de suas primeiras ações foi extinguir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e deslocar suas jurisdições para o Ministério da Justiça e Cidadania.

Com a eleição de Bolsonaro, presidente que deliberadamente demonstrava aversão pelas pautas raciais e de promoção da igualdade racial, embora tenha mantido a nova e intitulada

Secretaria de Igualdade Racial no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, tenha convocado a V Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e conservado a V Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a situação de retrocesso se aprofundou. Sérgio Camargo foi indicado à presidência da Fundação Palmares, sendo um homem negro retinto que não compactuava com as pautas dos movimentos negros e exibia publicamente falas contra as ações afirmativas, se autodeclarando um homem negro de direita e antivitimista.

Logo o governo Bolsonaro, ao longo de 2019 a 2022, mudou, incorporando a SEPPIR, em segundo escalão, na pasta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que durante seus quatro anos de governo nada fez relacionado às políticas de igualdade racial e ações afirmativas.

Retomando à pasta do governo do PT, sobretudo dos primeiros mandatos do governo Lula, observamos que a legislação do Conselho Nacional de Educação garantiu o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, que ampliaram para todas as etapas as modalidades, e explicitaram os fundamentos e caminhos via Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação da Relações Étnico-Raciais. Houve a aprovação da Lei nº 12.288/10, conhecida igualmente como Estatuto da Igualdade Racial, que aportou mais força ao debate das ações afirmativas no ensino superior, a qual buscou garantir a efetivação de igualdade de oportunidades à população negra, além da defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, além do combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica e racial.

O Estatuto da Igualdade Racial, em seu Art. 1º VI, afirma que as ações afirmativas são: “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010b).

A Lei 12.288 de 20 de outubro de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial. Em “Carta do Ilustríssimo Professor Kabengele Munanga às/aos Colegas, companheiras e companheiros do CNPIR”, Munanga fala dos desafios enfrentados para aprovação do Estatuto, bem como dos avanços e recuos que o documento apresenta, mais uma vez indicando, assim como na Conferência de Durban, o quanto as pautas de viés racial ainda causam incômodos (Roza; Roza, 2020, p. 98).

E destacamos, finalmente, a Lei nº 12.711 de 2012, que foi sancionada no governo de Dilma Rousseff/ PT, mais conhecida como Lei de Cotas. Por meio do Decreto nº 7824 de

29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, essa lei garante a reserva de 50% das vagas, em cursos e turnos, a estudantes oriundos de escolas públicas e sua aplicabilidade ocorreu, gradualmente, nos quatro anos subsequentes.

Evidenciamos ainda as cotas raciais para concursos públicos, garantida pela Lei nº 12.990, que foi aprovada no ano de 2014, que também foi bastante significativa para ampliação das ações afirmativas, uma vez que existe uma inexpressiva presença de negras(os) no serviço público federal se compararmos com a parcela de negros no Brasil. Tal medida garantiu a reserva de 20% das vagas de concursos, expressando, em seu Art. 1º, a validade da medida para o “âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta lei”. As ações afirmativas, especialmente as cotas raciais, significam, para Vaz (2022, p. 80):

- a. o fomento da convivência com a diversidade;
- b. a mobilidade social, por possibilitar a ascensão social de pessoas dos grupos raciais subalternizados;
- c. o favorecimento do desenvolvimento econômico, já que muitos países têm sua população formada por maioria ou significativa parcela de indivíduos pertencentes tais grupos, como é o caso do continente negro no Brasil;
- d. estímulo a outros eventos destinatários da política pública, por meio de mobilidade social;
- e. desconstrução de estereótipos negativos, que perpetuam o estigma de inferioridade dos membros de tais grupos vulnerabilizados;
- f. o aproveitamento de talentos desperdiçados e apagados pelo racismo e outras formas de opressão com que ele se interseccionam.

Destarte, percebemos que as políticas de ações afirmativas não se concretizaram de maneira unilateral nem são inseridas em um único campo social em nosso país, além de não serem exclusividade do Brasil.

Nesse sentido, elas não nasceram da “noite para o dia”, pois resultaram de muitos confrontos e reivindicações. No seu aspecto étnico-racial as ações afirmativas têm cunho compensatório e preventivo, abrindo a possibilidade de uma reparação histórico-social das discriminações e desigualdades raciais de outrora por meio da valorização afro-brasileira, bem como de outros segmentos populacionais. Em concordância com Moore (2007, p.16), “as políticas de ação afirmativa e de cotas surgem com uma intenção deliberada para corrigir as desigualdades resultantes da racialização já existente na origem do racismo”. Logo, as suas definições e objetivos estão em consonância com as movimentações dos direitos humanos, seja do nacional ao internacional, ou vice-versa. Desse modo, abordaremos abaixo, de maneira mais

direta, o surgimento e o processo de implementação das políticas de cotas no ensino superior brasileiro.

2.1.2 Ações afirmativas e o protagonismo dos Movimentos Negros: a pauta dos Direitos Humanos

O protagonismo dos Movimentos Negros foi fundamental para a construção das ações afirmativas brasileiras. As ações afirmativas têm uma dimensão reivindicativa, propositiva e pedagógica, quando refletimos sobre o panorama histórico-político das consolidações das políticas públicas sociais no Brasil. Desse modo, tais ações são elaboradas para o enfrentamento à discriminação contra diversos grupos sociais como mulheres, negros, indígenas, idosos, pessoas com deficiência, população LGBTQIAPN+, quilombolas, entre outros. As pautas dos direitos humanos e do antirracismo no Brasil, por exemplo, tiveram grandes contribuições da população negra organizada. A Constituição Brasileira de 1988 foi, de longe, o instrumento legal determinante para a implantação de várias outras ações afirmativas, entre elas a do Art.37, inciso VIII – medidas dirigidas às pessoas com deficiência para admissão em cargos e empregos públicos – e ainda, em seu art. 7º, inciso XX, que ofereceu concessão de incentivos específicos, a serem regulamentados por lei, para as empresas que empregassem mulheres, objetivando protegê-las legalmente no mundo do trabalho.

Nesse sentido, sinalizaremos para as coordenações e extensões dos Movimentos Negros na fase da República, na esteira de Domingues (2007), com destaque para o fortalecimento das pautas dos Direitos Humanos e para as influências das discriminações positivas da agenda global na incorporação e construção das ações afirmativas enquanto políticas públicas brasileiras.

Antes de nos debruçarmos sobre a fase republicana dos Movimentos Negros, convém demarcarmos politicamente no escrito o uso plural de “movimentos negros”,¹⁶ pois entendemos que esse se apresenta em diferentes fases, com suas conjunturas nacionais e locais, bem como entendemos que nem todas as pessoas negras, das quais respeitamos a diversidade e a pluralidade

¹⁶ “É preferível o uso do termo Movimentos Sociais Negros dadas as pluralidades que agregam, pois estes constituem-se de diferentes formas de organização para reivindicar direitos para a população negra, de múltiplas formas, alguns com ênfase na cultura, na música, na estética, por segmentos etários (juventude negra), ou das mulheres negras, estes reúnem pautas como o combate ao racismo, denuncia a intolerância e racismo religioso” (Holanda; Souza; Rodrigues; Madeira, 2019, p. 3).

social e cultural, se organizam ou fazem parte de movimentos negros. Além disso, usamos “movimentos negros” e “população negra”, organizada ou não por meio de movimentos, pois apreendemos que a população afro-brasileira, bem como os povos originários, já lutava historicamente, como dialogamos acima, por uma construção de um estado nacional antirracista e por proposituras de políticas públicas com esse viés. Logo, o não apagamento dessas batalhas e da nossa história é fundamental, embora nosso olhar, aqui, seja em interlocução com o panorama dos movimentos negros da fase republicana.

Nesse aspecto, as definições de movimentos sociais são complexas. A verdade é que ao longo dos anos, e conforme as diferentes sociedades, o respectivo conceito passou a incorporar novos significados. Gonh (2015, p. 13) afirma que “movimentos sociais são ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. E nessa esteira, Scherer-Warren (2014, p. 13) os caracteriza como “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social”. Quando se trata dos “novíssimos movimentos sociais”, as perspectivas de Scherer-Warren (2014) e de Castell (2013) têm similaridades, diferenciando-os como movimentos que se constroem em redes e novas tecnologias.

No caso brasileiro, o movimento operário representou um agente importante na transição do país à democracia. Conforme Dagnino (1994), os anos 1970 e 1980 colocaram a construção da cidadania no centro das reivindicações e convergiram no aparecimento de distintos movimentos sociais. Esses movimentos iniciaram suas organizações urbanas nos bairros das cidades, reivindicando a constituição de políticas de moradia, transporte, saúde, educação, emprego; atuaram no campo, reivindicando a distribuição de terras e regularização dos vínculos trabalhistas; avançaram nas pautas mais contemporâneas no que concerne aos direitos de mulheres, população negra, indígena e população LGBTQIAPN+. Perceberam, afinal, que a democracia não era apenas um modelo, mas exigia uma entrega, assim como uma postura mais ativa, politicamente falando.

Dessa forma, Domingues (2007) esquematiza os movimentos negros organizados no período da República em fases, sendo a primeira fase (1889-1937) estendida da Primeira República ao Estado Novo. Nesse momento, as lutas sociais não tiveram grandes ganhos para a população negra. Todavia, há pontos de destaque: a imprensa negra e a Frente Negra Brasileira (FNB), que posteriormente conseguiu se expandir como movimento. Em 1936, a FNB

transformava-se em partido político e, com a pauta racial, pretendia capitalizar o voto da “população de cor”. Sofria, contudo, influência da conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo, de modo que acabava defendendo um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista. Sua principal liderança, Arlindo Veiga dos Santos, elogiava publicamente o governo de Benito Mussolini, na Itália, e Adolf Hitler, na Alemanha. Fazendo uma retrospectiva, Domingues (2004) afirma que o subtítulo do jornal *A Voz da Raça* também era sintomático: “Deus, Pátria, Raça e Família”, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileiro) apenas no termo “Raça”.

Além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (Domingues, 2004, p. 57-79).

A segunda fase, ainda na análise de Domingues (2007), ocorreu entre dois regimes datados no período de 1937 a 1964, sendo eles o Estado novo e a Segunda República, que se finda com início da ditadura militar, ao qual aqui mostramos de modo não linear entre as ondas teóricas e os ativos e enfrentamentos dos movimentos negros já na fase da república. Neste momento, as principais iniciativas dos movimentos negros se davam, por vezes, na clandestinidade, e sofriam violentas repressões. Todavia, com a queda da ditadura “varguista”, ressurgiram no país movimentos negros mais organizados que conseguiram ampliar suas ações.

Um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico”, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional [...] Outrossim, é importante assinalar que, nessa segunda etapa, a imprensa negra ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Em São Paulo, surgiram o *Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960); em Curitiba, o *União* (1947); no Rio de Janeiro, o *Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952). Registrou-se, ainda, o aparecimento da revista *Senzala* (1946), em São Paulo (Domingues, 2007, p. 108-110).

Outros grupos também se destacaram nesse período, de acordo com Domingues (2007). O Teatro Experimental do Negro (TEN), que foi estabelecido no Rio de Janeiro, em 1944, e tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança, foi um desses destaques.

Embora Abdias tivesse um passado dentro da Ação Integralista Brasileira (AIB), essa liderança declarava em vida que essa passagem pela AIB, apesar de muito criticada, foi importante para adquirir conhecimentos sobre a cultura brasileira e ajudou-lhe a perceber as contradições dessa organização. No fim, seu posicionamento político foi fortalecido e Abdias foi reconhecido como um dos principais teóricos do panafricanismo brasileiro. Como principal dirigente do TEN, cobrava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. O TEN foi quase extinto no ano de 1968, depois que Abdias partiu para o autoexílio nos Estados Unidos, devido às ameaças que o governo militar representava para as lideranças dos Movimentos Negros no país.

Quanto à terceira fase, Domingues (2007) a sinaliza entre os anos de 1978 até 2000. Essa foi marcada pelo processo de redemocratização, a instalação da República Nova e pelo “refluxo” do movimento negro organizado. Não ignoramos, entretanto que o golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros, pois desarticulou forças no enfrentamento ao preconceito racial.

Logo, a pauta antirracista só foi restabelecida no Brasil em 1978, com o aparecimento do Movimento Negro Unificado (MNU), que expressou um movimento negro contundente, forte, ressignificado e consolidado nas inspirações das lutas em favor dos direitos civis dos negros estadunidenses e sul africanos. Ademais, percebemos uma nítida aproximação do MNU ao pensamento marxista e ao panafricanismo, visto que as pautas antirracistas são de alcance global, pois, como escurecemos no primeiro tópico, o racismo permeia as relações entre as sociedades, no fazer científico advindo com o colonialismo. No quadro abaixo visualizamos a estruturação dos Movimentos Negros brasileiros nessa fase republicana:

Quadro 3: Movimentos Negros e suas fases durante a contexto republicano

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Tipo de discurso racial predominante	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de “inclusão”	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
Principais princípios ideológicos e posições políticas	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e panafricanista	Movimento da negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de autoidentificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afrodescendente”
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda

Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso pró mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
Dia de reflexão e/ou protesto	13 de maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de novembro (dia de rememoração da morte de Zumbi dos Palmares)
Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Fonte: Domingues (2007, p. 119).

Concordamos com Pereira (2010), pois é difícil estabelecer uma cronologia fechada que enquadre a constituição dos movimentos negros brasileiros, ao longo dos séculos, em fases muito bem definidas, embora seja possível constatar a presença de muitos elementos comuns e continuidades em relação às formas de atuação e estratégias adotadas por ativistas e organizações.

Ao mesmo tempo, é possível entender a experiência de certos intercâmbios ocorridos por meio de militantes mais velhos e jovens, mulheres e homens que informaram e contribuíram para a construção de organizações negras em diversos momentos e regiões do Brasil. Para esse objetivo, o quadro acima proporciona uma melhor nitidez e entendimento das fases no período republicano aproximando suas divisões sociopolíticas e contextuais. O MNU, por exemplo, em sua carta de criação em 1978 sinalizava:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos

setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (MNU, 1978, p. 01-02).

Observamos, na esteira de Pereira (2010), que uma particularidade dos movimentos negros contemporâneos se refere abertamente à questão da educação para a população negra. Em destaque, o Grupo Palmares, fundado por Oliveira Silveira, em 1971, em Porto Alegre, teve como principal objetivo propor a data de 20 de novembro (dia da morte de Zumbi dos Palmares no ano de 1695), como a principal data a ser comemorada pela população afro-brasileira em substituição ao polêmico dia 13 de maio (abolição da escravatura). Tal debate visava a tirar do centro a perspectiva de uma princesa branca benevolente que obnubilava o protagonismo negro, escolhendo, para alçá-lo ao lugar de destaque que lhe é de direito, a data que rememora a existência de Zumbi e do Quilombo dos Palmares, uma das passagens mais importantes da resistência da população negra na história brasileira. Foi somente em 04 de novembro de 1978, na cidade de Salvador, que o dia 20 de novembro virou o “Dia Nacional da Consciência Negra”, sendo, atualmente, feriado em mais de 200 municípios do país.

Figura 4: Primeiro ato evocativo do Vinte de Novembro – Homenagem a Palmares. Porto Alegre, 1971



Descrição: À esquerda, Oliveira (camisa listrada); ao fundo, Nara (cabelo black-power, blusa escura), olhando para Cortes (blusão escuro e camisa branca), que faz sua exposição; à esquerda de Nara, André Machado; à esquerda de Cortes, a folclorista Lílian Argentina Braga Marques e seu esposo Salatiel (encoberto); de costas e da esquerda para a direita, Leni, Antônia Mariza e Helena Vitória, então futuras integrantes do Grupo Palmares, e o ainda desconhecido Décio Freitas, historiador. Foto: Irene Santos.

Fonte: Silveira (2003)

No Brasil o dia nacional da Mulher Negra também marca o dia nacional de Tereza de Benguela, a líder quilombola que resistiu ao processo da escravidão no século XVIII. Essa data foi inspirada no Dia da Mulher Afro-Latino-Caribenha criada em julho de 1992. Existe uma música muito famosa nos grupos de Afoxés do Brasil que expressa bravamente na sua letra e ritmo o descontentamento e o não reconhecimento de datas como o dia 13 de maio.

13 de maio não é dia de Negro

Eu vou pegar minha viola (eu vou)
 Eu sou um negro cantador
 A negra canta deita e rola
 É na senzala do senhor
 Vou toca fogo no engenho meu pai (eu vou)
 Aonde o negro apanhou
 Mas canta aí negro Nagô
 Mas dança aí negro Nagô
 Negro nagô

Irmãos e irmãs assumam sua raça assumam sua cor
 Essa beleza negra Olorum quem criou
 Vem pro quilombo axé dançar o Nagô
 Todos unidos num só pensamento levando a origem desse carnaval desse toque colossal
 Pra denunciar o Racismo
 Contra o Apartheid Brasileiro
 13 de maio não é dia de negro

13 de maio não é dia de negro
 quilombo axé colofe colofe colofe Olorum
 Irmãos e irmãs assumam sua raça assumam sua cor
 Essa beleza negra Olorum quem criou
 Vem pro quilombo axé dançar o Nagô
 Todos unidos num só pensamento levando a origem desse carnaval desse toque colossal
 Pra denunciar o Racismo
 Contra o Apartheid Brasileiro
 13 de Maio não é dia de negro
 13 de Maio não é dia de negro
 Quilombo axé colofe colofe colofe Olorum

Composição: Zumbi Bahia.
 Versão Afoxé Oyá Alaxé

Gradualmente, as bandeiras de lutas dos movimentos de negritude vêm obtendo alguns êxitos políticos mais materializados ao campo da educação, como aconteceu na promulgação da Lei 10.639/03, de janeiro de 2003, que estabeleceu entre as diretrizes bases da educação nacional, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura africana e afro-brasileira. O Dia da Consciência Negra, comemorado dia 20 de

novembro, passou a integrar os currículos escolares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propuseram:

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Ministério da Educação, 2004, p. 17).

Uma tarefa que se impõe é a criação de pedagogias de combate ao racismo. Assim, outro feito de alta relevância foi a Lei nº 12.288/10, o famoso Estatuto da Igualdade Racial, sancionado em 20 de julho de 2010, que foi marcado por dez anos de tramitação no Congresso Nacional. Partiu de uma proposta do deputado Paulo Paim, em 2000, que surgiu originalmente do projeto de Lei 3.198/2000, debatido juntamente com os movimentos negros da época. O quadro abaixo faz uma compilação das principais diferenças antes e depois da confecção do Estatuto da Igualdade Racial:

Quadro 4: Estatuto da Igualdade Racial: principais propostas

Principais propostas descartadas ao longo da tramitação	Principais propostas mantidas no Estatuto da Igualdade Racial
Financiamento e gestão da política	
– Indenização pecuniária para descendentes afro-brasileiros. – Criação do Fundo de Promoção da Igualdade Racial. – Previsão de recursos orçamentários nos diversos setores governamentais.	– Implementação do PPA e do orçamento da União com observância a políticas de ação afirmativa. – Discriminação orçamentária dos programas de ação afirmativa nos órgãos do Executivo federal durante cinco anos. – Instituição do Sistema Nacional de Igualdade Racial. – Monitoramento e avaliação da eficácia social das medidas previstas no Estatuto.
Sistema de cotas	
– Estabelecimento de cota mínima (20%) para preenchimento de: – cargos e empregos públicos em nível federal, estadual e municipal; – vagas em cursos de nível	– Adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa. – “Implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do serviço público e

superior; – vagas relativas ao financiamento estudantil (Fies); – vagas nas empresas com mais de 20 empregados. – Reserva mínima de 30% das vagas a cargos eletivos para candidaturas afrodescendentes. – Instituição de plano de inclusão funcional de trabalhadores afrodescendentes como critério de desempate em licitações. – Possibilidade de conceder incentivos fiscais a empresa com mais de 20 empregados e com participação mínima de 20% de negros. – Fixação de meta inicial de 20% de vagas reservadas para negros em cargos em comissão do serviço público federal. – Incentivo para que as instituições de ensino superior incluam alunos negros nos seus programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado	o incentivo à adoção de medidas similares” em instituições privadas. – Possibilidade de definição de critérios para ampliação da participação de negros nos cargos em comissão e funções de confiança do serviço público federal.
Saúde	
– Definição do racismo como determinante social da saúde. – Pactuação da política nas três esferas de gestão do SUS. – Prioridade na PNSIPN com base nas desigualdades raciais	– Definição de diretrizes e objetivos da PNSIPN. – Inclusão do conteúdo da saúde da população negra na formação dos trabalhadores da área.
Dados desagregado	
– Inclusão do quesito raça/cor no censo escolar do MEC, para todos os níveis de ensino. – Inclusão do quesito raça/cor em todos os registros administrativos direcionados aos trabalhadores e empregadores.	– Melhoria da qualidade no tratamento de dados desagregados por cor, etnia e gênero dos sistemas de informação do SUS
Meios de comunicação	
– Estabelecimento de mínimo de 25% de imagens de pessoas afrodescendentes na programação veiculada por emissoras de TV. – Estabelecimento de mínimo de 40% de participação de negros nas peças publicitárias veiculadas na TV e cinema	Inclusão de cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de caráter publicitário na Administração Pública Federal.
Justiça e direitos humanos	
– Criação de Programa Especial de Acesso à Justiça para a população afro-brasileira (temática racial na formação das carreiras jurídicas da magistratura, defensoria pública e ministério público e criação de varas especializadas).	– Instituição de ouvidorias permanentes em defesa da igualdade racial no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo.
Quilombolas	
– Detalhamento do processo de regularização fundiária.	– Possibilidade de instituição de incentivos específicos para garantia do direito à saúde de moradores das comunidades de remanescentes de quilombos.

Fonte: O estatuto da igualdade racial, quadro retirado de Silva (2012, p. 18).

Notamos, no quadro acima, que o adensamento dos debates sobre o Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, e posteriormente na instituição da Lei das Cotas, em 2012, exerceu pressão que resultou em alguns acordos políticos, firmados entre o governo e os movimentos negros da época. Mesmo nesta conjuntura de acirramento, o Estatuto da Igualdade Racial

demorou mais de dez anos para sua aprovação. Destacamos o caso do reconhecimento da população parda como integrante da população negra, conforme o Estatuto da Igualdade Racial, ampliando esse debate para a criação das vagas na Lei de Cotas de 2012.

Para Baniwa (2014), o Estatuto da Igualdade Racial consiste em um importante instrumento que põe a população negra em condições de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do país. Entre os principais pontos mantidos estão a adoção das ações afirmativas e o Art. 4, que trata do combate ao racismo institucional. O Estatuto da Igualdade Racial norteou a aplicação indiscriminada das ações afirmativas para todas as Instituições de Ensino Superior (IES) federais, estaduais, municipais e distritais, tendo sido estendido para as privadas – mesmo quando ainda não existia legislação em âmbito nacional que obrigasse todas as IES do país a adotarem ações afirmativas.

Visualizamos como os movimentos negros, conforme Gomes (2017), são educadores, elaboradores de saberes emancipatórios e organizadores de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. São, portanto, fundamentais para pensar o contexto educacional e político brasileiro:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando inclusive as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário pedagógico (Gomes, 2017, p. 17).

Percebemos que foram os movimentos negros que deram centralidade e incitaram a criação de várias políticas afirmativas. Tensionando a cena e as políticas públicas do estado brasileiro. Foram eles os responsáveis pela resignificação e politização do conceito racial. Ou seja, como afirma Gomes (2017, p. 21), “dando-lhe um trato emancipatório e não mais inferiorizante. Portanto, se revelou como um fundamental ator político e educador de pessoas, coletivos e instituições sociais de forma intergeracional”. Nesse sentido, tratemos agora, de modo mais direto, das ações afirmativas no cenário nacional, de modo a chegarmos à discussão sobre a constitucionalidade da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas.

2.1.3 As influências das políticas de discriminação positiva ou ações afirmativas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos

As discriminações positivas aparecem, muitas vezes, na literatura, como sinônimo de ações afirmativas, sobretudo quando há interlocução com o âmbito internacional e com o direito. No que concerne às discriminações positivas, igualmente nomeadas aqui como políticas de ação afirmativa, há o reconhecimento das diferenças e da necessidade de integração à sociedade dos grupos excluídos ou que ficam à margem da sociedade. Tal política nasce de forma universalista, uma vez que a igualdade do direito não garante de fato a promoção da igualdade das oportunidades. Conforme Santos (2003, p. 56), “temos direito de sermos iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. A lógica da discriminação positiva ressalta a promoção de políticas públicas no âmbito dos direitos sociais, bem como a oferta de serviços sociais básicos à população discriminada.

As discriminações positivas ou ações afirmativas são frequentemente associadas aos direitos humanos e nascem, sobretudo, embasadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – documento escrito pela ONU em 1948 –, que estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Desde sua adoção, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas e inspirou as constituições de muitos Estados. Os direitos humanos incluem o direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à educação e à moradia. Como vemos abaixo:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 22

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais

e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23

Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses (DUDH, 1948, p. 04).

Segundo Filho (2005), tal documento incentivou vários movimentos civis negros pelo mundo, como nos EUA, que vivenciaram, na década de 1960, por meio dos negros estadunidenses, a luta pela revogação da legislação e da segregação racial e a exigência da igualdade dos direitos civis entre negros e brancos, uma vez que o que ocorria naquele país era similar ao *apartheid* sul africano.

Lembramos, ainda, como nos aponta Cashmore (2000), que em 1964 constitui-se o Ato sobre direitos civis estadunidense, que proíbe a discriminação com base em raça, sexo, religião e origem natural, fomenta uma ação afirmativa de oportunidade e igualdade de emprego, processa empresas privadas contra práticas racistas levando à suprema corte os governos locais e estaduais pelo mesmo motivo. A partir destes episódios foi estabelecida uma jurisprudência fundamental na luta antirracista estadunidense. Filho (2005) afiança que outros países também utilizam as discriminações positivas, colocando o exemplo da Malásia, que tende a resolver os conflitos entre os povos de origens distintas (bumiputeras e chineses); no caso da Índia, tais medidas são direcionadas às disparidades culturais causadas pelo seu sistema de Castas; e temos o Canadá, que criou uma legislação a partir das ações afirmativas para combater a discriminação contra homossexuais. Ao longo da história, muitos outros países têm usado a lógica das discriminações positivas para a resolução de conflitos sociais determinados dentro de suas sociedades, de acordo com suas necessidades e realidade.

No caso do Brasil, nosso país usa as proposituras das discriminações positivas ou políticas de ação afirmativas há algum tempo. Como exemplo, temos o programa Bolsa Família, iniciado em 2003 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que emergiu de uma reorganização de programas de transferência de renda (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás, além do suporte do Cadastro Único), criados na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1992-2002).

O Bolsa Escola foi o primeiro programa de transferência articulado à lógica da educação fundamental e direcionado a famílias de baixa renda, com crianças e adolescentes entre 07 e 14 anos. Os programas sociais foram melhorados em função da criação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Bolsa Família, por exemplo, foi estabelecido na Lei n. 10.836, de 2004, já no governo Lula, que trouxe significativas mudanças e aprimoramentos para as pastas sociais no Brasil. Entretanto, o Bolsa Família não existe mais, uma vez que foi destituído e finalizado no governo de Jair Messias Bolsonaro, substituído pela Medida Provisória n. 1.061, de agosto de 2021, posteriormente revertida na Lei n.14.284, de 29 de dezembro de 2021, que instituiu o programa Auxílio Brasil, sendo este esvaziado de diversos avanços conquistados pelo programa antecessor. Visivelmente, o governo Bolsonaro encolheu e enxugou vários recursos das pastas sociais em comparação com governos anteriores, como observamos em relação aos mandatos petistas de Lula e Dilma.

No que concerne à democratização escolar, essa é refletida diretamente a partir dos usos de políticas educacionais que nascem inspiradas nas políticas afirmativas, lembrando que ações afirmativas têm uma proposta inicial de programas, leis ou políticas de cunho transitório. Portanto, os programas de transferência de renda para a classe pobre ou programas sociais de assistência estudantil, cotas raciais e segurança alimentar são motivados pela mesma lógica e considerados políticas educacionais de ações afirmativas.

É pertinente, desde já, indicar que políticas de cotas são um gênero de ação afirmativa. Isso posto, identificamos que a escola é vista como o espaço no qual é possível desconstruir estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias ali vivenciadas, seja por diferenças de classe, cor, gênero, credo, idade, sexualidade, entre outros. Havendo uma motivação democrática, o objetivo consiste em incluir socialmente todas(os) aquelas(es) que foram e são excluída(o)s e inferiorizada(o)s culturalmente. A escola é esse lugar que reúne instrumentos pedagógicos que viabilizam a práxis dos profissionais que a compõem. Os docentes, técnicos e educadores sociais têm grandes responsabilidades e podem ajudar a “pôr abaixo” grande parte dos entraves interpostos ao conhecimento e valorização, sobretudo no que se relaciona à população negra.

É através da Educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na História. Privados da escola tradicional, proibida e combatida para os filhos de negros, a única possibilidade era o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a História que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são

substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da História e da Geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (Munanga, 2009, p. 35).

Sinalizamos que, embora reconheçamos o sistema escolar como um espaço de dominação, simultaneamente temos o entendimento de que a educação não é um campo fixo. Logo, a apresentação positiva da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como a indígena, é uma das estratégias a serem colocadas em prática de modo efetivo e continuado. Este pensamento é corroborado pelo Conselho Nacional de Educação no seu Parecer nº 017/2001, quando reconhece que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (Brasil, 2001, p. 11).

As inquietações sobre os processos de desigualdades raciais que o país viveu e vive, devem ser visibilizadas no momento do processo de educar, ampliando, no espaço escolar, o conhecimento sobre a ancestralidade da população negra, oferecendo ferramentas para o reconhecimento do racismo e do preconceito geracional que o Estado tem nas suas origens constitutivas e que ocasiona desvantagens políticas, econômicas e sociais para essa população. Sobre isto, nos falam os teóricos da terceira onda Hasenbalg e Silva (1990).

Em voga aqui, sobrepesa a manutenção democrática de políticas públicas sociais educacionais que defendam ações afirmativas em paralelo com a Constituição Brasileira de 1988. Conjuntamente, na práxis educacionais deve pesar um elemento determinante que influencie na transformação social com vistas a democratizar o espaço escolar e vislumbre a superação das desigualdades raciais deste país.

2.1.4 Ações afirmativas e o fortalecimento da intelectualidade negra no espaço acadêmico: a concretização da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

Uma questão importante que precisa ser evidenciada e sem a qual não teria sido possível a consolidação das ações afirmativas dentro do campo da educação, seja nas escolas, cursinhos ou nas universidades e instituições públicas, refere-se ao próprio fortalecimento da intelectualidade negra dentro dos espaços acadêmicos científicos nos quais esses se fizeram presentes e se organizaram para o enfrentamento do racismo, preconceito e desigualdades raciais, tomando vários ambientes governamentais e não governamentais. Para Santos (2008), acenar aos negros intelectuais, além de repensar o sentido de intelectualidade, proporciona um viés racial aos diálogos acadêmicos científicos e alia-se a uma ética antirracista. Desse modo, para Gomes (2010, p. 500), o intelectual negro:

É também aquele que indaga a ciência por dentro e problematiza conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam a raça em mera categoria analítica retirando-lhe o seu caráter de construção social, cultural e política. E ainda, é aquele que coloca em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra.

Percebemos que a movimentação e diálogos elaborados por essa comunidade foram fundamentais para o campo da educação e na sociologia da ação, uma vez que demarcam uma dimensão política e epistemológica contra-hegemônica. Ao trafegar por esse debate, Bento (2002, p. 48) afirma, que no Brasil, “é oportuno salientar que branquitude é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Já raça é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana”. Sobre isso, podemos afirmar que branquitude é um sistema de valores que trabalha em função da manutenção de privilégios, não de modo visível, mas altamente eficaz. E o sistema de símbolos de que se utiliza são a coloração da pele, línguas, culturas, entre outros, nos quais as pessoas têm uma visão de mundo marcada por essa racialidade.

Pessoas brancas, geralmente, dão pouca importância às questões de identidade racial ou relações raciais justamente porque vivem como pessoas brancas, e sua experiência é a etiqueta e a norma social aceita e difundida como universal, daí o incômodo pelo surgimento

de uma intelectualidade negra dentro do espaço acadêmico-científico que se contrapõe e escancara esse sistema de códigos. O processo de enegrecer a intelectualidade dialoga com o pensamento de Roza e Roza (2020, p. 480), pois “é um ato político que diz da melanina [...], da ocupação de espaços historicamente negados e da construção de novas epistemologias que, de fato, deem conta da complexidade da história do povo preto em diáspora e em diálogo com os ameríndios”.

Aqui, percebemos como a disputa pelo campo acadêmico e intelectual aparece nitidamente dentro dos espaços universitários. Logo, vimos consecutivamente mobilizações através dos anos dentro da comunidade de intelectuais negros, que fomentaram eventos, trabalhos, projetos, congressos e encontros. E, como marco essencial, constituíram a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), fundada em agosto de 2000, que além de ser uma organização sem fins lucrativos e apartidária, em sua descrição institucional¹⁷, tem como prioridade a defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins, realizados prioritariamente por pesquisadora(o)s negra(o)s, e que tenham como tema de interesse o direito da população negra no Brasil, e todas as demais temáticas pertinentes à construção e ampliação do conhecimento humano e, igualmente, do desenvolvimento sociopolítico e cultural da sociedade. Portanto, seus objetivos são:

- I – Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros;
- II – Congregar os Pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil;
- III – Assistir e defender os interesses da ABPN e dos sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas;
- IV – Promover conferências, reuniões, cursos e debates no interesse da pesquisa sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil;
- V – Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras no Brasil;
- VI – Manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior;
- VII – Defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e dos Institutos de Pesquisa em Geral, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação;
- VIII – Propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País.

¹⁷ A descrição institucional, bem como a citação a seguir, sobre os objetivos da ABPN, podem ser acessados em: <https://abpn.org.br/institucional/>

A ABPN foi criada após as movimentações do primeiro Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE), no ano de 2000, que aconteceu no Recife e teve uma dimensão colaborativa e reivindicatória, principalmente nas agendas sobre educação, externalizadas principalmente no governo do PT, ainda assim a ABPN ainda não é um espaço que não possui suas lutas internas e externas.

Ao recordar a criação da ABPN, historicamente recente, Hélio Cunha Júnior (2003) explicita que houve muitas arguições negativas dentro da comunidade acadêmica brasileira, majoritariamente branca, que insistiam em contrapor-se ao surgimento da associação, alegando, entre muitos argumentos, que a pesquisa e a ciência não têm cor ou que tal produção de conhecimento sobre a questão racial não dialoga com uma ciência universal, ou seja, não é ciência. Para o autor, esses posicionamentos demonstram uma preocupante contradição, pois, na medida que essa ciência eurocêntrica detém o poder e determina quais temáticas e fazeres são parte ou não da ciência, por outro lado marginaliza a produção de conhecimento de um determinado grupo histórico-social.

Falando de outra forma, na tentativa de desvalidar a intelectualidade negra e suas produções acadêmico-científicas, esquecem que o próprio universalismo científico é questionável, pois defendeu, produziu e replicou as teorias racistas de outrora. Estas, sim, baseiam-se na coloração para justificar a condição de grupos sociais historicamente subjugados, marginalizados e inferiorizados. Ora, por que é justamente a comunidade negra que tem sua produção científica questionada como desnecessária na coetaneidade? Em consequência, o discurso de uma universalidade da ciência não representa o que é científico em face de sua perpetuação e organização epistemológica eurocêntrica.

Não obstante as alterações e embates dentro desse mundo acadêmico, os COPENEs são organizados pela própria ABPN e ocorrem, desde sua primeira edição, com periodicidade bienal, tanto em organizações nacionais como regionais. Além disso, mesmo que a ABPN tenha sido institucionalizada, enfrenta suas disputas internas e externas ainda atualmente, nesse movimento contínuo para sua consolidação e ampliação na área da educação.

O congresso tem sido um espaço de muita articulação, produção, enfrentamentos, publicização e valorização dos saberes e conhecimentos de intelectuais negros, com enfoques centrais em temas como relações raciais, combate ao racismo, discriminação racial e preconceitos.

Assinalamos que a ABPN tem sua revista, que passou de classificações B para A em várias áreas do conhecimento, segundo a última avaliação periódica de 2017-2020 da plataforma Sucupira, gerida pela CAPES. Este nos parece um pequeno avanço mediante o cenário de confrontos dentro de uma academia branca e de sua ciência racialista e elitista, que seguem invisibilizando o debate sobre as relações raciais no país.

Tanto no âmbito da sociedade civil quanto no estatal, que tratam da temática racial e igualdade racial, em órgãos nacionais e internacionais, incluindo o CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a AINALC – Associação de Investigadores Negros da América Latina e Caribe [...] Assim, a ABPN tem se posicionado de forma contundente diante das questões que envolvem a população negra, atuando contra a violação de direitos, mas também lutando por políticas públicas que promovam a igualdade racial, com destaque para o protagonismo diante do debate nacional em torno das ações afirmativas (Roza; Roza, 2020, p. 101)

Além disso, percebemos o nascimento, junto à ABPN, do Consórcio de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABS), que tem como tarefa principal movimentar e ampliar a estudantes negra(o)s estudos e pesquisas nos espaços universitários a partir das integrações de seus núcleos. Assim sendo, seus Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) desabrolharam nos espaços universitários e se firmaram com o compromisso de valorizar a população negra e superar o epistemicídio histórico sobre a produção diaspórica negra. Ao reportar-se a esse epistemicídio, Carneiro (2005, p. 97) afirma que:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

O protagonismo da intelectualidade negra deu sustentação aos NEABS, que mesmo não estando ou não ocupando um lugar de proeminência nas instituições e universidades públicas ou privadas, demarcam politicamente uma luta e resistência antirracista dentro desses

lugares e marcam politicamente a sua entrada na produção e reconhecimento de saberes e conhecimentos que priorizem o debate racial. Portanto, para Roza e Roza (2020, p. 102), “os NEABs têm se consolidado enquanto lócus privilegiado na produção de conhecimentos contra hegemônicos, dialogando com novas concepções teóricas, que questionam uma leitura binária e hierárquica da realidade social”.

Para esses autores a institucionalização dos NEABs é algo que precisa avançar, bem como sua existência jurídica e os interesses institucionais nas questões levantadas por eles, sem prejuízo do entendimento de que os NEABs não representam uma relação retilínea e intransponível: “Neste sentido, a pouca incidência da institucionalização dos NEABs pode ser lida como parte das ações que tentam sabotar as estratégias culturais racialmente orientadas que são capazes de fazer diferença” (Roza; Roza, 2020, p. 103). Concordamos com elas quanto à existência de uma estratégia vinculada a um racismo institucional e ressaltamos o quanto os NEABS são locais necessários e cheios de potencialidades para articular uma fundamentação antirracista e autônoma na produção acadêmico-científica, sobretudo no espaço universitário.

2.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais e a necessidade de espaços como os NEABs

Destacamos, no primeiro capítulo, como foram fundamentais a legalização e a obrigatoriedade proporcionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, bem como na educação superior, em específico quando se trata da formação inicial e continuada de professores, de extrema necessidade no que se refere à educação das Relações Étnico-Raciais e à educação básica nas escolas.

Tais diretrizes são extensões normativas que, apesar de não fechadas, elaboram significativos rumos e ações no campo educativo brasileiro. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004, grifo nosso):

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, **posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial** – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam,

a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, **valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.**

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, **tem por objetivo 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 e asiáticas.**

[...]

Art. 4º **Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.**

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os **Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.**

Nesse sentido, mesmo que as diretrizes sinalizem à educação, partiremos da intencionalidade para se pensar a ideia de uma reeducação acerca das relações étnico-raciais, uma vez que, conforme exposto nessa pesquisa, fomos ensinados e educados desde nossa colonização a teorizarmos e nos comportarmos de maneira racalista e racista. Roza e Roza (2020, p. 105) ponderam a possibilidade de “construção de uma espécie de rede de grupos [...] voltadas para uma educação comprometida com uma perspectiva antirracista, na qual [esteja presente] o princípio de reeducar para o convívio na esfera pública, não organizado por lógicas raciais desiguais e discriminatórias”

Isso posto, para as autoras, os respectivos documentos, ao conduzirem determinações sobre as relações raciais, centralizaram as manifestações antirracistas para serem reivindicadas no âmago das políticas curriculares institucionais, que estão caminhando de maneira paulatina. E, como vimos acima, tal direcionamento formaliza inclusive a constituição dos NEABs, bem como a própria participação nos editais da UNIAFRO para a reeducação, habilitação e formação docente frente ao tema racial, cooperando assim para as suas práticas formativas, pedagógicas, além do direcionamento a uma produção acadêmico-científica no campo da educação, seja na básica ou nas formações superiores.

A opção de combate ao racismo por meio da reeducação das relações étnico-raciais configura-se como uma estratégia que considera em sua centralidade a dimensão relacional e de aprendizagem do racismo. A noção de educação das relações étnico-raciais é entendida como o conjunto de práticas, tanto simbólicas, quanto materiais, que se sedimentaram cultural e historicamente, de tratamento entre sujeitos de pertencimentos raciais e étnicos diversos. (Roza; Roza, 2020, p. 106).

Parece-nos essencial a boa condução das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a sistematização dos NEABs como espaços facilitadores e mobilizadores para a divulgação desses estudos e desses conhecimentos. Logo, resgatar o passado e o presente e proporcionar estudos que apresentem a população negra e os povos indígenas de modo positivo são iniciativas ativas para que essa reeducação das relações étnico-raciais seja eficaz, principalmente no sentido de encerrar os ciclos do passado no que concerne aos materiais didáticos pedagógicos, os quais representavam e ainda representam a população negra e os povos indígenas de maneira estereotipada e subalternizada.

Sabemos como é preciso avançar nas iniciativas antirracistas, mesmo com as conquistas dessas legislações dentro do campo da educação. Para tanto, o diálogo e o comprometimento institucional são fundamentais para que essas políticas avancem construindo pontes com uma formação mais comprometida, estruturando no hoje um desenvolvimento para educadores e educandos mais bem qualificados, sensibilizados e empoderados para o enfrentamento do racismo. Que as disciplinas que propõem a reeducação das relações étnico-raciais não sejam ofertadas apenas de modo pulverizado, mas tenham centralidade nos debates curriculares.

Ao mesmo tempo em que houve muita colaboração, empenho e luta por parte dos Movimentos Negros e da intelectualidade negra, também existiram verdadeiras disputas no campo econômico, social, cultural, político e acadêmico, tempos de movimentações políticas e muita pressão ao estado brasileiro para que firmasse, de maneira mais sólida e institucionalizada as pautas sobre a temática racial nos espaços educativos. Quanto aos NEABs, seguimos concordando com Roza e Roza (2020, p. 110):

É importante ressaltar que a institucionalização não pode significar o aprisionamento ou a limitação dos NEABs a um formato fechado de núcleo. Compreendemos que uma das potencialidades dos NEABs se encontra exatamente na diversidade de formas pelas quais se organizam e criam suas ações, modulando suas iniciativas a partir da organicidade de seus

componentes e das questões colocadas pelas lutas antirracistas impostas pela realidade.

Por fim, para que os NEABs alarguem sua extensão, precisam de acesso a recursos e incentivos que fortaleçam e ampliem suas prioridades. Por exemplo, embora estratégicos, os NEABS são pontos de partida de poucos estudos e análises na atualidade e suas gerências dentro das universidades e instituições públicas se configuram complexas, limitadas e distintas. Contudo, sua relevância histórica traz um norte democrático à coletividade, no sentido do endosso de novas práticas, ensinamentos e produção de conhecimentos e saberes, oportunizando uma reeducação das relações raciais. Cumprem, ainda, o papel de promover um ambiente de contraposição epistemológica à ciência hegemônica e eurocêntrica nas universidades e instituições públicas.

2.1.6 Ações afirmativas e as relações raciais na educação: uma proposta contracolonial e antirracista para a universidade

A universidade, como compreende seu próprio nome, é um universo de diversidades, com proposições e significados intelectuais, científicos e políticos que têm uma dimensão formativa e educativa. E, ao prosseguirmos na esteira de Silva (2003), utilizamos universidade no singular, por compreendermos que ela é um sistema de educação superior com funções específicas de ensino, pesquisa e extensão. Todavia, a universidade deve ter uma base e aproximação com as relações raciais, com as questões sociais, com os direitos humanos, com a pluralidade cultural, étnica e racial da população, de modo a operar para a consolidação de direitos dos povos desse território.

A universidade só pode ser universidade antirracista e contracolonial se não estiver alheia ao cumprimento do seu papel de luta social e de ser um espaço que dialogue, de fato, com todos os corpos, culturas, conhecimentos e saberes. A autora Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 23) chama a nossa atenção quando fala dos perigos de uma história única. Para ela, é impraticável falar em uma perspectiva unilateral de história sem falar de poder e das estruturas de poder no mundo. Assim, “o poder é habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja a história definitiva”. A história única cria estereótipos que, além de falaciosos, por vezes também são incompletos. Isso explica como descartamos um

diálogo mais próximo com saberes e conhecimento africanos e indígenas e, por vezes, temos mesmo uma aversão a tais explicações de mundo, quem dirá ao seu modo de fazer ciência.

É nesse aspecto que dialogamos e defendemos substancialmente uma educação antirracista e contracolonial. Para a socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021, p. 46-47), “as teorias ocidentais tornaram-se ferramentas de hegemonia na medida em que são aplicadas universalmente, partindo do pressuposto de que as experiências ocidentais definem o humano”. Um exercício simples que permite compreender como os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão pavimentados e interligados ao poder e à autoridade racial são também trazidos nos questionamentos de Grada Kilomba (2019, p. 50):

Qual conhecimento tem sido reconhecido como tal? E qual conhecimento, não é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento, não é? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem, não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?

O argumento da universalidade da ciência não se compatibiliza com o fazer científico em face dessa fundamentação eurocêntrica. Assim, a construção de um conhecimento baseado no racismo influenciou diretamente nossas estruturas sociais tanto no sentido simbólico quanto no material. Para Kilomba (2019), por exemplo, é importante fazermos as perguntas certas sobre os espaços universitários e nos questionarmos como e porque pessoas não brancas, sobretudo pessoas pretas, são postas em condições de subordinação do sujeito branco, como a autora afirma abaixo:

Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico; universal/específico; objetivo/subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; elas/eles têm fatos/nós temos opiniões; elas/eles têm conhecimento/nós temos experiências. Essas não são simples categorização semânticas; elas possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia branca (Kilomba, 2019, p. 52).

Notadamente, falando do contexto brasileiro, a universidade, embora tardia, tem um papel basilar para uma reparação ou manutenção histórica de mais de 500 anos desse racismo estrutural, pois esse espaço e a sua formação ajudaram e ajudam a promover uma perspectiva colonialista de uma supremacia branca.

Colonialismo esse que foi fundamental para sustentar o sistema de escravidão e dar continuidade ao extermínio físico e terror psicológico no Brasil pós-abolicionista. Logo, segundo Silvério (2002, p. 59), “o problema do negro é, primariamente, um problema para os brancos que ‘determinam’ a direção do desenvolvimento e tentam situar o negro na sociedade de forma subalterna”. De acordo com Bourdieu (1989) e sua sociologia reflexiva, os campos material e simbólico não se separam e, mesmo o poder simbólico sendo invisível nesses espaços, é significativo para nossa realidade social, pois está atrelado aos nossos sistemas simbólicos.

Além disso, esse poder é manifesto nas suas formas de classificação e nas suas formas simbólicas. Dizendo de outra forma, o poder simbólico é um estágio do poder, suas formas de classificação podem ser vistas nas relações de superior e inferior, belo e feio, bom e mau. E suas formas simbólicas, essas são expressas em seu sistema simbólico seja na produção do conhecimento, na ciência, na cultura, na arte, na língua etc.

Ou seja, a formação universitária pode ser usada para manutenção de uma dominação, de privilégios de uma classe e raça sobre outra, ou pode ser repensada a partir dessa sociologia posicional e disposicional nas relações étnico-raciais nas quais, para Bourdieu (2013, p. 134), “as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo”.

Assim, a dimensão de luta é bastante presente no pensamento decolonial de Grada Kilomba, assim como na teoria crítica de Bourdieu. Como expõe Kilomba (2019), há um academicismo dominante, em que os discursos, teorias, perspectivas políticas são marginalizados e é disseminada univocamente a classificação do que é ou não uma ciência credível. E há, para além disso, uma oposição em lidar com as nossas experiências, discursos, emoções e teorizações de pessoas não brancas.

Na formação acadêmica, ainda prevalece a herança eurocêntrica e racista, que tem como procedimento capital refutar outras formas de conhecimento e saberes. Para a autora, é preciso descolonizar o fazer científico e esse espaço acadêmico. Kilomba (2019, p. 224) afirma que “descolonização se refere ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia”.

É nesse sentido que, para Silva (2003, p. 53), “cultiva-se um elitismo que expressa total desprezo por tudo que possa implicar revisão de pressupostos e crenças que têm fundamentado a formação acadêmico-científica [...] Há recusa em avaliar as bases ideológicas e teóricas, fortemente enraizadas no século das luzes”. Esse comportamento impossibilita ou evita o olhar para os outros e o mundo, inclusive na elaboração de novos conhecimentos científicos que são socialmente distintos. E, assim, a promoção e naturalização das desigualdades entre brancos e não brancos em vários espaços só reforçam essa estigmatização e aprofundam as fraturas raciais e sociais acentuadas no Brasil.

No país, há um hiato racial muito nítido nesses espaços acadêmicos, para além da questão física, que se estabelecem na dimensão simbólica. Quando problematizamos esse ponto, questionamo-nos o que a universidade brasileira e seu sistema de ensino superior têm feito para reconhecer a sua própria diversidade racial? Para Silva (2007, p. 491), “a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”.

E retomamos a necessidade de elaborar e defender políticas e ações afirmativas e a reserva de vagas nas universidades para grupos historicamente excluídos, mas não somente isso, pois as políticas não devem ser um fim em si mesmas. Ao encontro deste pensamento, traz-nos Silva (2003, p. 48), que “é preciso que um plano com tais metas incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural, racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativas, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências”.

Quando ajuizamos sobre as ações afirmativas, por exemplo, precisamente a política de cotas, vimos como esta tem um viés que possibilita a promoção de uma igualdade racial. Infelizmente, as universidades e demais instituições públicas de ensino superior, que adotaram tais políticas, “não possuem mecanismos que favoreçam a permanência dos beneficiados na instituição” (Paixão; Carvano, 2008, p. 83).

É preciso, sim, que se pesquise, avalie e planeje a partir dos problemas para o aperfeiçoamento do funcionamento das ações afirmativas e que a perspectiva da diversidade não seja alheia ao seu estágio material e simbólico. Ou seja, a replicação de um programa ou uma política, embora importante, não mudará as estruturas universitárias sem essa dimensão

antirracista, na maneira de pensar e produzir seus conhecimentos aliada à ideia de equidade étnico-racial incorporada, inclusive, nas suas diretrizes curriculares.

Destarte, para uma educação antirracista e uma universidade contracolonial e decolonial é necessário que a instituição assuma uma postura democrática e plural e que deixe de atender aos interesses de uma elite econômica e de um único segmento racial. É preciso, ainda, descolonizar as ciências desse academicismo dominante e tocar na estrutura das desigualdades que furtou desse espaço negros e indígenas e os distanciou de suas bases materiais e simbólicas e até mesmo da sua dimensão histórica e cultural.

2.2 Surgimento e implementação das políticas de cotas no ensino superior brasileiro

No campo da educação e na luta contra as desigualdades raciais, conforme Gomes, Brito e Silva (2021, p. 02), “a reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente”. Foi no fim dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990 que houve o reconhecimento do Estado brasileiro de que o racismo é um fenômeno que permeia as relações raciais e sociais no país e interfere diretamente no modo de vida da população, especificamente desfavorecendo aqueles que fazem parte de uma maioria minorizada, como é o caso da população negra.

Todavia, no passado, uma das primeiras leis de cotas na educação do Brasil foi feita para beneficiar os filhos de fazendeiros e ficou conhecida como Lei do Boi: Lei nº 5.465/68, criada no ano de 1964 e extinta em 1985. Essa surgiu na ditadura militar, criada pelo ditador Costa e Silva. A Lei do Boi estabelecia 50% (cinquenta por cento) das vagas do ensino superior a candidatos agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) das vagas para agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuísem estabelecimentos de ensino médio. Na prática, a Lei do Boi só beneficiava as classes afortunadas que eram as que tinham possibilidade de manterem seus filhos nas cidades grandes e arcar com as despesas de seus estudos.

De modo geral, as averiguações sobre o acesso ao sistema educacional têm mostrado como a reprodução das desigualdades raciais e sociais dos agentes e grupos tem ocorrido, em parte, através dos sistemas de ensino, e de que forma, como observamos nas esteiras de Bourdieu e Passeron (2018), a escola tem sido um lugar de reprodução das desigualdades escolares.

todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente, a essas relações de força (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 25).

Outra modalidade de cotas ainda vigente, porém pouco refletida ou polemizada, é a reserva de vagas para filhos de membros das Forças Armadas em colégios públicos militares, onde a porcentagem não é bem esclarecida pela legislação brasileira. Além disso, para esses servidores das Forças Armadas, há também a garantia de reserva de vagas para seus filhos em universidades e institutos federais quando são redistribuídos para outras localidades do país. Percebemos, portanto, um trato diferente de qualquer outro servidor público que esteja e tenha sido redistribuído a serviço da união. Ironicamente, essas cotas não são focos de tensionamentos políticos para os críticos fervorosos das cotas no ensino médio, ou no fato relacionado ao ensino superior aqui apresentado.

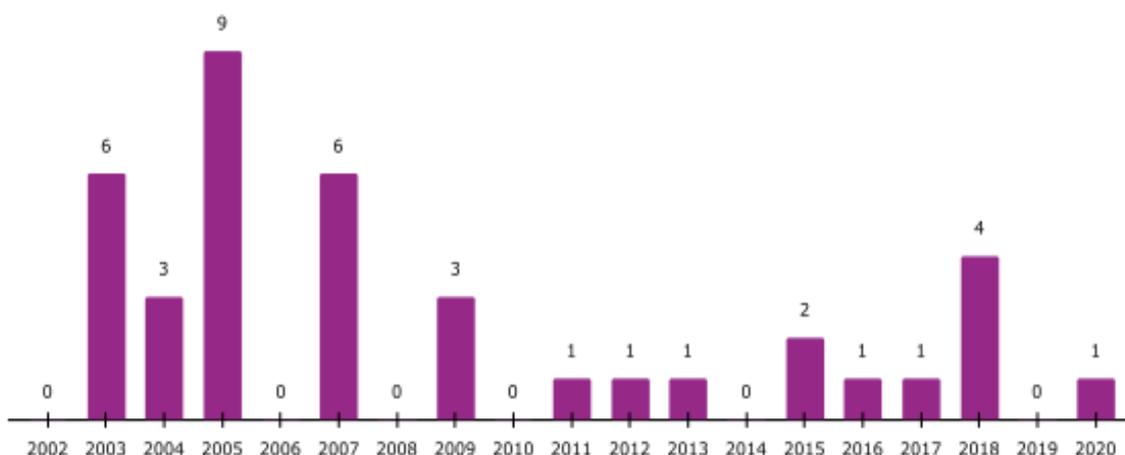
Após esses fatos, apresentamos a Lei de Cotas, a Lei nº 12.711, de 2012, que é uma legislação diferenciada das citadas acima, uma vez que se origina de lutas e demandas sociais e, como vimos, porque houve muitas disputas para sua implementação, que duraram mais de vinte e oito anos em nosso país. Esse duelo foi especialmente travado pelos movimentos negros, movimentos de mulheres negras e organizações antirracistas, movimentos estudantis, docentes e técnicos da educação para a consolidação das ações afirmativas com o viés antirracista no ensino superior.

Observamos que, embora as políticas de cotas já estivessem colocadas na sociedade brasileira, dentro do ensino superior, esse movimento iniciou-se em 2002, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Estas, pioneiramente, por meio de decreto do Governo Estadual e da Câmara Estadual do Rio de Janeiro, asseguraram a reserva de 50% das vagas aos estudantes egressos das escolas públicas e 40% para estudantes afro-brasileiros.

Tais mudanças foram abraçadas também pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2003, a qual garantiu 40% de suas vagas aos estudantes negros, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Isto significou, conforme o professor e antropólogo José Jorge de Carvalho (2005), uma decisão mais aberta e democrática se comparada as cotas da UERJ e da UENF.

Tivemos ainda, no ano de 2002, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a qual também implementou cotas para indígenas e, posteriormente, no ano de 2003, efetivou as cotas para afrodescendentes. E a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que ofertou cotas aos povos indígenas por meio da Lei Ordinária nº 2894, de 2004. Abaixo, segue gráfico mostrando o número de universidades estaduais que aderiram às políticas de cotas entre 2002 e 2020:

Gráfico 11: Número de universidades estaduais que aderiram à ação afirmativa por ano



Fonte: Relatório Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – GEMAA (2020).

Vimos um direcionamento, ainda que incipiente, na direção de uma abertura no ensino superior para implementação das políticas de cotas. Seja por inserções dos Conselhos Universitários ou por meio de legislações, as respectivas universidades estaduais estabeleceram o funcionamento dessas políticas conforme suas realidades.

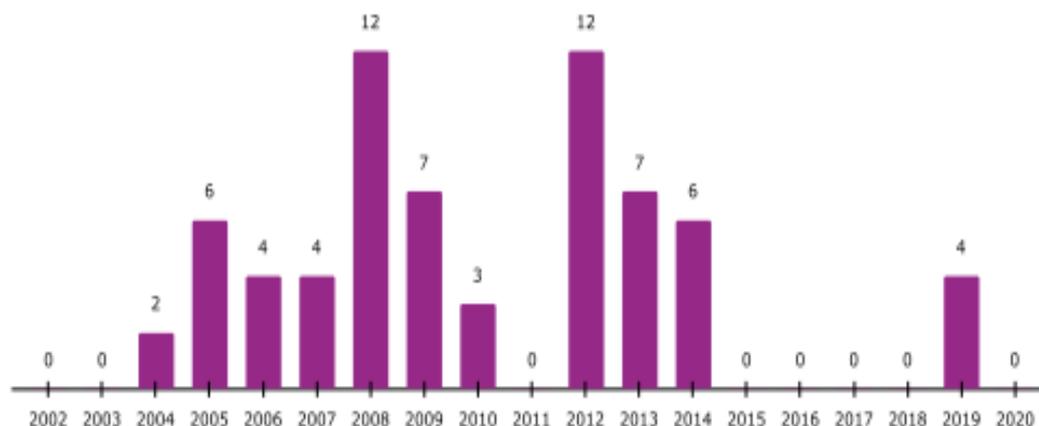
Desse modo, percebemos que as cotas no ensino superior foram implementadas primeiramente em universidades estaduais, tendo havido também pontuais incorporações nas instituições particulares: a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMESP) e a Universidade

Metodista de São Bernardo (UMESB) aderiram a pequenas cotas raciais, primeiramente reservando cinco vagas e cinco bolsas voltadas para pessoas negras (Carvalho, 2005). Houve também iniciativas importantes, como a de um movimento de organização básica, que foi a dos cursinhos pré-vestibulares comunitários chamado UNEAFRO, que atende até hoje jovens e adultos oriundos de escolas públicas, prioritariamente negra(o)s, que querem ingressar no ensino superior e estudam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para concursos públicos.

A posteriori, veio a inserção das ações afirmativas nas instituições federais: a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira universidade federal a institucionalizar as cotas raciais como forma de ingresso no ensino superior, feito esse ocorrido no ano de 2004.

Carvalho (2005) nos lembra que, mesmo o debate sobre cotas raciais começando em 1999, após anos de divergências políticas e lutas dentro da UNB, as cotas foram aprovadas somente em 2003, com variações do que foi proposto inicialmente, e implementadas em 2004 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade. Assim, tanto as motivações quanto as formas de implementação das ações afirmativas das cotas nos espaços universitários ocorreram de maneira diferente, algumas eram cotas sociais, outras raciais, quando não eram cotas sobrepostas, social e racial.

As ações afirmativas de cunho social e de sobreposição têm maior incidência nas formulações e passibilidades na comunidade universitária, em detrimento das ações afirmativas exclusivamente raciais. E as ações afirmativas de sobreposição não são necessariamente um organismo de eficácia e de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados historicamente, uma vez que, para seus críticos, tais cotas mais favorecem pessoas brancas pobres do que necessariamente segmentos afro-brasileiros ou indígenas. Abaixo, segue o número de universidades federais que aderiram as ações afirmativas entre 2002 e 2020:

Gráfico 12: Número de universidades federais que aderiram a ações afirmativas por ano

Fonte: Relatório Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa - GEMAA (2020).

Mediante a aprovação da Lei nº 12.711, em 2012, segundo o relatório do GEMAA (2022) sobre políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, das 39 universidades estaduais, 20 implementaram ações afirmativas baseadas em legislações estaduais e 19 devido às resoluções internas deliberadas nos conselhos universitários.

No caso das 67 universidades federais, somente 28 implementaram ações afirmativas quando foram obrigadas pela Lei nº 12.711/2012. E as outras 39 restantes, efetivaram ações afirmativas após as resoluções de seus respectivos conselhos universitários.

Para Dataflon, Feres Júnior e Campos, (2013, p. 308), “a maior parte das iniciativas de aplicação de medidas de ação afirmativa (77%) partiu dos próprios conselhos universitários. As demais 23% resultaram de leis estaduais e incidem sobre as universidades estaduais”. Os autores destacam também as influências do Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual foi constituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007.

A introdução e o acréscimo de programas destinados à ascensão ao ensino superior são historicamente recentes. A exemplo, temos: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de 1999, criado no governo Fernando Henrique Cardoso; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2004; o REUNI, de 2007; e as políticas de inclusão, como a Lei de Cotas, de 2012. Estes três últimos foram implementados nos governos Lula.

A expansão do ensino superior experienciada a partir de 1995, no Brasil permitiu, dentre outras tantas questões [...] uma ampliação e diversificação de sujeitos, instituições, grupos e redes de pesquisa, acompanhadas de transformações no jogo acadêmico que vão desde sua estrutura, passam pelos conflitos no âmbito da redistribuição de recursos materiais e simbólicos e estendem-se até à alteração de polos de poder (Silva; Lopes, 2020, p. 28).

No caso do REUNI, pesam também as problemáticas acerca do debate das reformas da educação a partir da lógica de organismos internacionais, o que significou, neste caso, investimento do dinheiro público no setor privado. Há o risco de que este tipo de programa contribua para o fortalecimento da predominância de um ensino superior privado e elitista, porém, no panorama geral, comparando-se aos anos 90, verifica-se uma notória expansão das instituições públicas.

Segundo Dataflon, Feres Júnior e Campos (2014, p. 308), “só em 2008, 42 universidades aderiram ao plano já no primeiro semestre e outras 11 no segundo semestre. Não parece coincidência o fato de 2008 ter sido o ano em que mais universidades federais aderiram aos programas de ação afirmativa: 68% tratam-se de universidades federais contempladas pelo REUNI”.

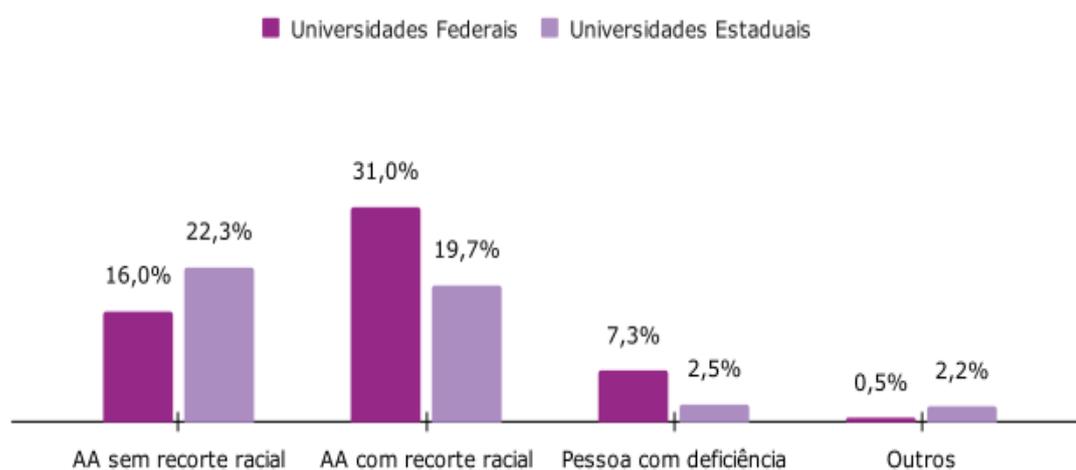
Supostamente, o governo federal também tornou a inserção das ações afirmativas no REUNI uma estratégia para evitar embates mais diretos contra os opositores das cotas, escolhendo o caminho de criações paulatinas de programas e bolsas estudantis e concessões de recursos às universidades, além de acordos com gestores que aderissem a suas prerrogativas.

Para tanto, houve algumas desvantagens nesses moldes, pouca transparência ou a falta de critérios mais nítidos para o alcance dos beneficiários, além de problemáticas concernentes ao próprio planejamento e execução dessas medidas de ações afirmativas. Entretanto, não podemos negar que, com a ampliação do ensino superior e das ações afirmativas de 2002, os maiores ingressos foram de estudantes provenientes de escolas públicas, de baixa renda e pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas. Até então, as vagas flutuavam entre os grupos beneficiados e os programas ofertados. Compreendemos, com o gráfico acima, por conseguinte, que os anos de maior incidência das cotas são 2008 devido ao REUNI, e 2012, após a obrigatoriedade gerada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto.

Destarte, apreendemos que as ações afirmativas asseguradas pela Lei nº 12.711/2012 têm vários momentos de proeminências, e que eles são distantes e dessemelhantes do direcionamento político das cotas estabelecidas na Lei do Boi, que serviam para manutenção de regalias das classes afortunadas e dos privilégios sociais da elite branca.

Percebemos que as ações afirmativas regulamentadas pela Lei nº 12.711/2012 não têm o objetivo de garantir privilégios, ao contrário, surgem como instrumento de reparação histórica e significam uma forma de compensação, ainda que mínima, para com a população negra, povos originários, quilombolas, entre outros segmentos que foram impedidos de obter educação formal no passado devido ao racismo e às barreiras sociais legitimadas na omissão e negligência do estado brasileiro. Atualmente, as universidades federais reservam mais vagas com recorte racial do que as estaduais. Nas estaduais, as cotas sem recorte racial são prevaletes, visto que o foco das seleções para ingressos estudantis é baseado na renda familiar e nos estudantes oriundos de escola pública. É o que demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 13: Proporção de reservas para grupos beneficiários nas universidades federais e estaduais em 2020



Fonte: Relatório Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa -GEMAA (2020).

Entendemos que, embora as cotas tenham começado a ser padronizadas pela legislação federal, não se aplicaram de maneira homogênea nas universidades por diversas motivações. Algumas dessas instituições já ofereciam ações afirmativas voltadas para indígenas, pessoas negras, quilombolas, pessoas trans etc., outras as implementaram somente após lei federal.

Outra questão igualmente importante refere-se ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), criado em 2010, que era e é o modelo de seleção mais replicado nas universidades, sejam federais ou estaduais, o que mostra também que, mesmo quando há vestibulares próprios, a proporção de universidades federais que aderem às cotas é maior que a de estaduais, sendo diferente o percentual de vagas por região, exceto no Norte do país.

Isto posto, um dos critérios utilizados para oferta de cotas é o Índice de Inclusão Racial (IIR), que regula a extensão das vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas (PPIs) nas universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais, de uma determinada região do país. Conforme o GEMAA (2022), é feita uma medição usando parâmetros demográficos do IBGE, que indicam o quantitativo de um determinado segmento populacional de uma região e, quanto mais próximo de 1, maior é o quantitativo da reserva de vagas para a população preta, parda e indígena nos processos de vestibulares incorporados nas universidades públicas. Vejamos a tabela abaixo:

Quadro 5: Composição racial, cotas para PPIs e IIR por região em 2020

	População PPI	AA PPI Federais	IIR Federais	AA PPI Estaduais	IIR Estaduais
Centro-Oeste	56,9%	29,8%	0,52	27,4%	0,48
Nordeste	69,6%	35,3%	0,51	24,0%	0,34
Norte	75,6%	42,5%	0,56	3,6%	0,05
Sudeste	43,9%	29,2%	0,67	21,9%	0,50
Sul	20,9%	20,1%	0,96	14,9%	0,71

Fonte: Relatório Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – GEMAA (2020).

Esses dados fazem jus a uma atenção especial, conforme nos detalha o relatório GEMAA (2020), porque embora o Norte do país seja a região que mais possui população negra, parda e indígena, mesmo assim é a que tem a menor reserva de vagas para a população PPI. Pois, enquanto as federais foram obrigadas a produzir um IIR seguindo a métrica nacional do

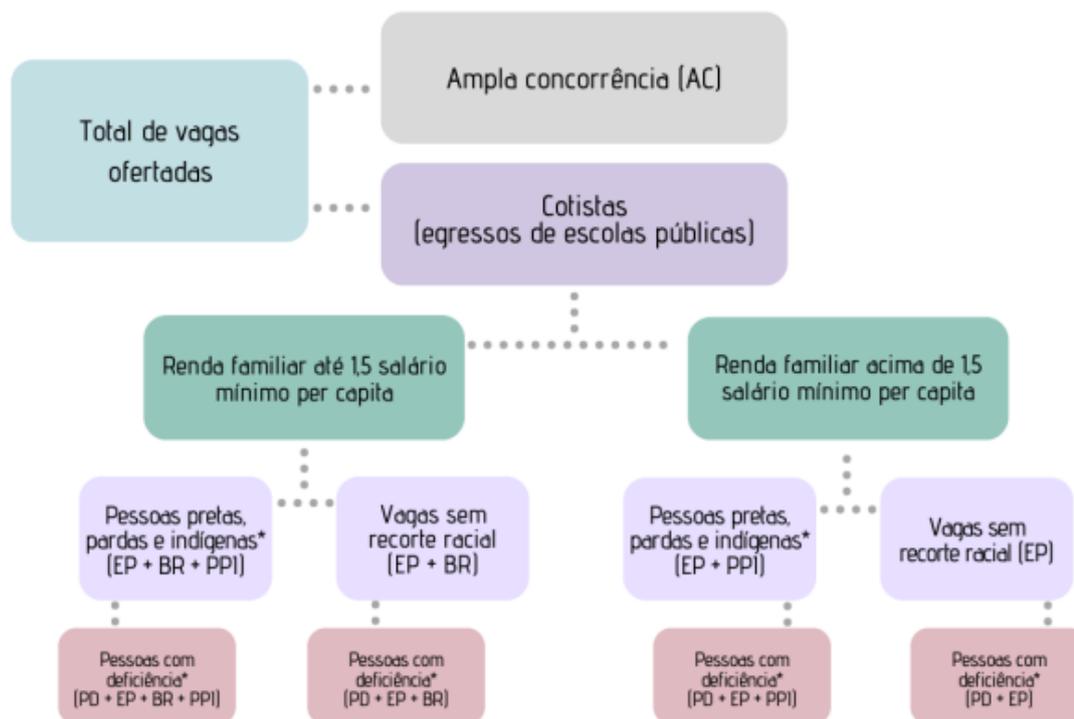
IBGE, as estaduais continuaram com suas políticas anódinas e de pouca inclusão racial, o que transparece nos dados de 0.05 vistos no quadro acima.

Esta situação difere dos números apresentados nas regiões Sul e Sudeste, que se mantém, no caso das universidades estaduais, respectivamente entre 0,71 e 0,50. Outro fator de destaque nos IIRs do Sul e do Sudeste pode relacionar-se com a baixa representação da PPI nessas regiões e, provavelmente, facilitar a execução das ações afirmativas nessas universidades. Salientamos que no ano de 2016 as ações afirmativas, principalmente dentro das universidades federais, passaram por modificações, com a admissão da Lei n. 13.409/2016, pela qual tais universidades foram obrigadas a destinar vagas a pessoas com deficiência (PCD) em quantidade proporcional à população de cada estado, aumentando assim mais uma das modalidades de cotas, sendo, em conformidade ao relatório GEMAA (2020, p. 13):

(1) alunos de escola pública; (2) alunos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (3) alunos de escola pública com deficiência; (4) alunos de escola pública com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (5) alunos de escola pública de baixa renda; (6) alunos de escola pública de baixa renda autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (7) alunos de escola pública com deficiência e de baixa renda; (8) alunos de escola pública de baixa renda, com deficiência e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Desse modo, a distribuição, como forma de ingresso condizente com a Lei Federal 13.409/2016, segue representada na figura abaixo:

Figura 6: Vagas com recorte racial e de pessoas com deficiência são calculadas proporcionalmente à população do estado conforme o censo do IBGE



Fonte: Relatório Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa - GEMAA (2020).

Na figura acima, vimos a inclusão de PCD na legislação de cotas. A lei supracitada prevê que a distribuição das reservas de vagas ocorra dentro da subdivisão de cada grupo beneficiado. Segundo Machado, Bessa e Feres Júnior (2017, p. 16), essas sobreposições de vários recortes acabam tornando mais difícil até mesmo o acesso de possíveis requerentes, e dificultando que na prática algumas modalidades de cotas sejam plenamente preenchidas.

Deste modo, a aprovação da Lei 12.711/2012, aplicada em 2013 e revisada pela Lei Federal 13.409/2016, adota uma conotação universal, estabelecendo-se como política de governo e não mais conduzida somente pela autonomia universitária, que admitiu e democratizou o ingresso nas universidades federais e institutos de ensino médio técnico. Enquanto política pública, tem se formado como mecanismo de questionamento sobre a própria interpretação das relações raciais brasileiras – não mais turvada pelo mito da democracia racial – e visivelmente tem promovido progressos referentes à democratização. Ainda que tenha seus percalços frente a suas subdivisões, operacionalizações, entre outros, ainda assim avaliamo-na

como uma legislação importante para o acesso e garantia de direitos na educação para a população negra e demais segmentos populacionais a que se aplica.

2.2.1 A polarização nos debates sobre a Lei de Cotas

Observamos que as chamadas ações afirmativas e, mais diretamente, a Lei de Cotas no ensino superior são recentes na legislação brasileira. Os debates com contornos mais universais tomam forma e são defendidos, principalmente, por intelectuais da esquerda. Tais ideias são firmadas em uma concepção de igualdade de oportunidades. Porém, igualmente a outros países, as cotas, no Brasil, têm seus defensores e seus detratores.

Em concordância com os pensamentos de Munanga (2003, p. 118), as experiências de outros países que enfrentam o racismo também servem de inspiração ao Brasil, acatando e respeitando, evidentemente, nossas diferenças histórico-culturais: “podemos, sem copiar, aproveitar das experiências positivas e negativas vivenciadas por outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais”.

Nesse sentido, Munanga (2004) destaca fatores raciais, econômicos, de classe social, idade e situação familiar que retratam o privilégio branco e as desvantagens e exclusão de pessoas não brancas, as quais, diante de uma possível melhoria nos sistemas de ensino básico e fundamental das escolas públicas que nivelassem as formas de ingresso concretizadas pelo vestibular para acessar o nível superior, ainda assim, levariam cerca de trinta e dois anos para alcançar o mesmo grau escolaridade de pessoas brancas – supondo, é claro, que os brancos esperassem passivamente a chegada dos negros a andarem em pé de igualdade no campo educacional.

Todavia, essa hipótese é impraticável, uma vez que sabemos que a reprodução social nada tem de estática. Munanga (2004) ressalta ainda que o próprio mercado financeiro perderia se as escolas particulares fossem equiparadas e niveladas às escolas públicas. Sua clientela seria, então, comprometida, pois sua principal mercadoria, nesse caso, a educação, não teria vantagem alguma em níveis qualitativos educacionais. E, como vimos no primeiro capítulo, o sistema educacional reproduz as relações de dominação e violência das estruturas de classe.

O capitalismo monta toda uma arquitetura teórica para justificar cientificamente o que antes era justificado através de razões bíblicas, morais ou de competições locais. Com isto, o racismo como hoje é conhecido

racionaliza-se, isto é, deixa de considerar essas diferenças raciais como simples opiniões teológicas ou empíricas, para afirmar que cientificamente as raças não brancas e o negro em particular encontram-se oprimidos e discriminados por incapacidade biológica de acompanharem o processo civilizatório, aqui confundido e identificado com expansão capitalista (Moura, 1991, p. 214).

Mediante o debate, percebemos que, na prática, ocorre um conflito de interesses entre os lobbies privados e as demandas sociais. Dessa maneira, se houvesse uma melhora na qualidade do ensino básico e fundamental das escolas públicas, potencializar-se-ia inclusive a entrada de estudantes de classes populares no ensino superior das universidades públicas por meio do vestibular. Porém, essa alternativa é inviável e conflituosa aos interesses da elite brasileira, visto que compromete sua dinâmica lucrativa e afeta seus poderes simbólicos e materiais de perpetuação e hierarquização culturais, sociais e econômicos.

Liquidar ou melhorar os sistemas de ensino públicos no geral também não solucionaria o cerne da questão, que são as tensões e conflitos raciais de um país marcado pelo racismo, preconceito e discriminação, visto que estudantes brancos pobres e estudantes negros pobres são discriminados de modos distintos. Os estudantes brancos pobres sofrem preconceito devido a sua questão socioeconômica e os estudantes negros pobres além da questão econômica caem em uma depreciação racista, pois são discriminados por suas características fenotípicas, o que pode se intensificar se esses pertencerem a segmentos populacionais como mulheres, população LGBTQIAPN+, idosos ou PCD.

Aliada a esses preconceitos, recai também a estigmatização social, na qual uma pessoa preta já é classificada automaticamente como alguém pobre. O que vemos como basilar na criação das políticas de cotas foi justamente essa tentativa de aumentar a parcela de pessoas negras, indígenas etc. no ensino superior, confrontando a realidade de um país onde a população branca exclusivamente representava 97% dos universitários. Dialogamos com o pensamento de Hofbauer (2003), o qual afirma que não há um ethos brasileiro desarticulado das relações raciais. Ademais, a questão racial ou relativa à cor da pele não tem uma essência própria se não tiver significados no mundo dos valores, ou mesmo nos ideais culturais.

Tendo em conta as especificidades do caso brasileiro, o uso das ações afirmativas aparece como uma alternativa transitória e temporária, que seria associada a outras políticas públicas para enfrentamento dessas desigualdades raciais. Sobre os debates e conflitos que reverberam relacionados às cotas, alguns antropólogos, como Fry (2005) e Maggie (1996), destacam que suas principais críticas às políticas de ações afirmativas são atribuídas à associação de cor ao conceito de raça, além da construção estanque de raças e grupos étnicos.

Em outras palavras, ambos os autores afirmam que é impraticável superar o racismo por meio de uma política de custo zero sem que haja uma reflexão sobre o conceito vigente de raça.

Outros críticos afirmam que é complicado deliberar quem é negro em face de um país composto por uma população mestiça e que existe uma criação de “tribunais raciais”. Munanga (2020) rebate contundentemente essa crítica, falando do quanto é equivocados, sorrateiro e violento comparar as comissões mistas de seis a doze pessoas, brancas e não brancas, a um tribunal racial de inquisição ou um tribunal nazista; destaca o quanto a grande imprensa reforça a opinião do quanto as comissões conhecidas como comissões de heteroidentificação estariam trazendo um problema que não existe no Brasil, graças ao mito da democracia racial.

Há ainda quem fale que as cotas raciais tendem a ser uma injustiça contra estudantes brancos pobres, ou que ela estimula as fraudes nos processos para vestibular; ou que ela pode dirimir o orgulho de pessoas que delas se utilizam; ou, ainda, que essa política pode, supostamente, rebaixar a qualidade das universidades públicas porque os estudantes negros não têm as mesmas formações culturais de estudantes brancos. Enfim, são muitas as narrativas desfavoráveis ou contrárias às discriminações positivas, nos mais variados níveis.

Esse raciocínio, quando transposto para o plano da constituição das identidades, permite-nos imaginar dois tipos polares de identidade, uma que tenderia a enfatizar a origem étnico-racial, portanto, a ancestralidade, e a outra que tenderia a abstrair a ascendência ao enfatizar a universalidade do humano em detrimento de qualquer particularismo ancestral. É neste pano de fundo que o debate sobre o negro, a raça, a identidade negra e a ação afirmativa, em sua modalidade mais polêmica, as cotas, vem ocorrendo no Brasil. De um lado encontram-se aqueles(as) que ancoram as mazelas brasileiras na pobreza descartando total ou parcialmente as articulações entre o ser pobre e o ser negro, de outro lado estariam aquelas(es) que percebem que a pobreza tem cor (Silvério, 2003, p. 64)

Em contrapartida, Munanga (2003, p. 126) argumenta que os críticos das cotas usam conceitos absurdos para desvalidar essa política pública e destaca que “ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania”. Além disso, o autor nega que as cotas raciais estimulem os preconceitos e discriminações raciais, uma vez que estes já estão presentes na insígnia e no tecido social e cultural brasileiro. Ao contrário, para Munanga (2003), as cotas são uma medida emergencial que fortalece, enquanto alternativa, o acesso ao ensino superior dos afrodescendentes e outros segmentos populacionais.

Além disso, Munanga (2003) segue contundente em defesa das ações afirmativas, pois, para ele, os críticos das cotas pregam a manutenção do *status quo* e buscam silenciar formas de enfrentamento às estatísticas de exclusão e desigualdade racial no Brasil. E, quando especulam sobre um possível enfrentamento dessas problemáticas, o fazem com proposições miraculosas, inoperantes e com teorias macroeconômicas distantes de resolver a realidade social das desigualdades raciais.

Sobre as ações afirmativas, seguimos em concordância com a catedrática Silva (2003, p. 47), que afirma: “tais críticas, sejam elas em tom agressivo ou até mesmo benevolente, revelam rejeição explícita ou camuflada aos negros e, sobretudo dificuldade ou falta de vontade para enfrentar as tensas relações raciais constitutivas, juntamente com outras relações sociais, da sociedade brasileira”.

Coadunamos também com Silvério (2002), quando assevera que existe um empobrecimento de conteúdo quando se tecem julgamentos em torno da aceitação e não aceitação das políticas de cotas. Desse modo, os críticos das ações afirmativas não se dispõem a responder questões primárias, como a do acesso e da inclusão das populações afro-brasileira e indígena na universidade e a da democratização e permanência, de fato, no ensino superior.

Um primeiro aspecto importante é com relação ao princípio de igualdade, como aquele que tem servido de base a todas as sociedades democráticas ou em vias de democratização, mas que na atualidade tem-se colocado mais como obstáculo às mudanças do que operado no sentido de propiciar tratamento diferenciado a quem a sociedade tem tratado desigualmente [...] Um segundo aspecto presente no debate contemporâneo, com profundas implicações para as políticas públicas de ação afirmativa, é a discussão sobre o estatuto da raça como uma categoria válida para a explicação e compreensão das desigualdade sociais. Finalmente, a discussão em torno das políticas de ação afirmativa como uma via alternativa de resolução dos conflitos resultantes das desigualdades raciais e de gênero tem implicado uma profunda revisão dos pressupostos do liberalismo ou, mais precisamente, dos limites e possibilidades daqueles pressupostos para a solução de problemas contemporâneos (Silvério, 2002, p. 220).

Há poucas políticas públicas que tenham uma preocupação com essa população negra e indígena, que foi e é historicamente discriminada. Domingues (2005) afirma que a luta pelas cotas não pode se tornar um fim em si mesma. E a busca por essa política necessita ainda ser travada conjuntamente pela melhor distribuição de renda e por uma escola pública qualificada.

Não obstante, vimos embrionárias e, por vezes, inópias a fundamentação e a experiência jurídica da igualdade nas democracias contemporâneas, como a brasileira. Em contrapartida, a luta contra-hegemônica e a exigência dos Movimentos Negros de uma postura mais efetiva do Estado para promoção da igualdade racial no país têm sido alguns dos principais fatores para a continuidade das ações afirmativas na atualidade.

Nesse sentido, Silvério (2002, p. 72) afirma que, “ao contrário do que os detratores da ação afirmativa andam dizendo, a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites”.

Notamos, assim, que as políticas de cotas têm refletido a pluralidade de conceitos e que cada universidade as tem conduzido de maneira própria, respeitando sua realidade e sua diversidade. Por isso, na prática, é perceptível que, mesmo que todas as universidades públicas federais tenham ou queiram inserir a prerrogativa da lei de cotas, vimos, na sociologia da ação pública, nos campos operantes do debate e prática, as diferenças saltitantes no modo de aplicabilidade e implementação dessa política, em que algumas universidades são mais avançadas do que outras. Fica a curiosidade de saber como estão as políticas de cotas na UFAM, questão essa que, no encadeamento deste trabalho, iremos explorar mais à frente.

2.2.2 Revisão nos dez anos da Lei de Cotas no Brasil

Acima, ressaltamos como ocorreu o processo de afunilamento racial no campo da educação, o qual traça os destinos e lugares sociais que são marcados por diferenças abissais para os brasileiros brancos, negros e indígenas e as distâncias raciais e sociais para aqueles que busquem uma formação ou um diploma de ensino superior e desejem melhores posições no mercado de trabalho.

Evidenciamos toda a cadeia de manutenção das desigualdades e privilégios para acessar a educação. De acordo com Silvério (2002), as desigualdades raciais na sociedade capitalista são complexas e é preciso compreender os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e educacionais que permitiram e/ou favoreceram a emergência dessas reivindicações, levando em conta os impactos dessas políticas no campo científico, das políticas públicas e da nacionalidade brasileira. Para que possamos compreendê-los, é necessário retornar aos estudos e pesquisas que são basilares para as revisões das políticas públicas.

Embora exista, no campo da educação, uma expansão significativa ao longo dos anos no ensino superior e uma democratização de acesso e oportunidades relacionadas com variadas políticas que ampliaram as universidades e instituições públicas e a entrada nesses espaços, esse aumento só foi possível após vários momentos de reivindicação e lutas sociais protagonizadas por muitos movimentos e organizações civis, que pressionaram pela incorporação das ações afirmativas na educação como parte da agenda governamental brasileira.

A diferenciação institucional permitiu a expansão de estabelecimentos de ensino, de vagas e matrículas, conforme indica o maior número de pessoas nascidas nos anos 1980 com diploma de educação superior, mas ainda com pouco efeito sobre grupos com menor presença nesse segmento: egressos de escolas públicas, baixa renda e a população negra (Zuccarelli; Honorato, 2022, p. 1005).

Desse modo, entre todas as políticas, uma que se destacou em seu pouco tempo, comparado à sua eficácia, foi, sem dúvidas, a política de cotas, que, ainda que de maneira paulatina, tem interferido nesse cenário de desigualdades raciais, sobretudo no campo da educação.

Vimos que as cotas precisam de melhores aberturas, gestões e investimentos, mas podemos apontá-las como uma política em ascensão. Neste processo, o ano de 2022 foi um ano que marcou o bicentenário da independência do Brasil de Portugal e ainda foi uma ocasião determinante para a existência das cotas no ensino superior. As normativas da Lei 12.711/2012 expressam em seu texto a necessidade das análises sobre as melhorias e desafios após a sua implementação. Logo, as políticas de cotas, como mostramos, foram pensadas, defendidas e aprovadas para que ocorressem de maneira provisória. E, assim que fosse cumprido seu papel social, juntamente com outras políticas e programas antirracistas e de igualdade racial, as cotas tenderiam a desaparecer.

O debate revisionista dos dez anos das cotas passou por diversos momentos de tensionamentos no campo político dos quais alguns grupos mais conservadores e radicais se aproveitaram e, no congresso, mostraram-se contrários e bastante críticos a essa legislação.

Os censos e estudos sobre as desigualdades relacionadas ao campo da educação tem sido escasso ou defasado, especialmente quando são voltados para temas sobre as relações étnico-raciais. A PNADc, elaborada pelo IBGE por meio da Nota Técnica 02/2022, realizada pela Diretoria de Pesquisa, feita em 22 de julho de 2022, informou que a coleta de dados sobre

educação nos anos de 2020 e 2021 foram prejudicadas devido a alguns indicadores estruturais. E, somando tais dificuldades, destacaram seu ápice associado à crise sanitária da Covid-19. O instituto expôs sua decisão de não divulgar dados específicos ao tema educacional para a garantia do rigor estatístico do órgão central do Sistema Estatístico Nacional.

Como seria efetivada essa avaliação da política de cotas sem dados mais recentes que fundamentassem as avaliações gerais da política de cotas? Dez anos, dos quais três estariam excluídos das análises! Esse ponto cego diz respeito às respectivas amostras censuais da população brasileira, em comparativo com dados sobre seu processo de escolarização e suas instituições, pelas quais o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação, é responsável. Nesse sentido, existem fatores conflitantes, que são, para Zuccarelli e Honorato (2022, p. 1001):

Os desafios de ordem técnica e metodológica, certamente, são obstáculos para análise dos efeitos da Lei no conjunto das instituições. Os dados do Censo da Educação Superior, por exemplo, trazem informações pouco acuradas quanto à escola onde os alunos cursaram o Ensino Médio, renda familiar per capita e autoidentificação racial. Entretanto, todas essas informações são utilizadas na orientação da reserva de vagas segundo a Lei. Por outro lado, são a melhor fonte de informações sobre a modalidade de reserva de vagas acionada pelos estudantes e quanto às instituições e cursos (como, turno, localização geográfica, entre outras dimensões).

Para fazer pesquisas mais sofisticadas, às vezes é preciso que os pesquisadores e estudiosos das ações afirmativas elaborem análises quantitativas e qualitativas a partir de amostras de agências públicas, de organizações não governamentais, grupos de estudos de universidades e instituições públicas, ou usem dados de pesquisas públicas em andamento ou conclusas de outros campos. Além disso, há os desafios técnicos e metodológicos próprios de uma análise sobre a operatividade das políticas de cotas.

Com intuito de exemplificar algumas estatísticas no campo da educação e de cunho social, partimos do ano de 2010 e dos dados do IBGE, que apontavam que as desigualdades raciais entre pessoas negras e não negras era alarmante, a começar pelo quesito renda: 76% dos negros estavam entre a população mais pobre do país.

Na educação, 22,2% da população branca tinha 12 anos de estudos a mais que a população negra. De tal modo, os dados do IBGE, se comparados, nos são reveladores: em

2000, existiam 12% de diplomados no ensino superior, e deles somente 2,2% eram pretos e pardos.

No entanto, em 2018, este índice alcançou 9,3%. E ainda, conforme o IPEA, em 2011, a população de pretos e pardos representava 11% de um total de 8 milhões de matrículas nas universidades. No ano de 2016, este percentual subiu para 30%. Já segundo a PNADc de 2019, do IBGE, pela primeira vez pessoas que se autodeclararam pretas e pardas passaram a representar a maioria dos matriculados nas universidades públicas.

Tivemos aqui um progresso na entrada de negros e pardos no ensino superior, advindo principalmente com as políticas de cotas. O abismo racial e social no Brasil continua sendo significativo, contudo, os índices que observamos nesses últimos anos se mostram exitosos com as cotas raciais. Podemos destacar alguns efeitos desde a aplicação da Lei nº 12.711/2012, como o crescimento da taxa líquida da constância na educação superior para pretos e pardos, entre 2011 e 2019. Ainda assim, uma apuração mais completa desses dados é fundamental para os estudos de monitoramento e avaliação que designam a continuidade ou não das cotas no ensino superior.

Advertimos ainda que a eleição de Bolsonaro, em 2018, e seu mandato na Presidência da República, que durou até o fim de 2022, preocuparam bastante os movimentos sociais e setores da sociedade brasileira engajados na agenda da igualdade racial. Entre outras coisas, isso se deu por Bolsonaro e muitos de seus aliados terem declarado, em diferentes momentos, oposição às políticas de ações afirmativas e intenções de desmonte da educação pública, sobretudo do ensino superior.

Ao que parece, apesar de homogeneizadora, a Lei nº 12.711/2012 teve o poder de disseminar políticas específicas, as quais, no entanto, costumam ser as primeiras afetadas em caso de cortes de verba, bem como aconteceu na pandemia, com o fechamento dos estabelecimentos de ensino.

Outra ação temerária do governo Bolsonaro foi a realização do ENEM sem preocupação com as dificuldades do caos sanitário que o Brasil vivenciava e que prejudicou muito mais as pessoas de baixa renda. Assistimos também aos cortes de recursos das universidades, instituições públicas, agências de pesquisas que refletiram inclusive nos cortes da política de assistência estudantil e na dificuldade de implementação dos NEABs, ou seja, um desmonte em cadeia. Passou-se a uma situação de total falta de garantias à permanência dos

estudantes cotistas que, em sua maioria, são de famílias de baixa renda, e cuja ausência de suas bolsas de pesquisa e assistência acarretou, em diversos casos, sua evasão.

O presente levantamento mostra que a oferta de vagas nos programas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais quase não sofreu impacto, todavia a complexidade relacionada à permanência desses estudantes foi afetada, principalmente no período pandêmico.

Houve intensos questionamentos dos defensores das cotas, os quais afirmavam, categoricamente, que essa revisão, dentro de um período eleitoral, seria, além de precipitada, uma movimentação arriscada e um anacronismo social. Em meio à turbulência, o próprio ministro da educação, Milton Ribeiro, se colocava publicamente favorável apenas às cotas sociais, e o ainda presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que estava com a maioria congressual, colocava-se, em várias de suas falas à imprensa, contra às cotas, que afirmava na época ser uma política de “coitadismo”.

No geral, embora a legislação das cotas tenha dez anos, analisamos, enquanto resultados, que houve sim uma expansão e uma inclusão de pretos, pardos e indígenas. Todavia, não há elementos conclusivos que indiquem ser equiparados o percentual de estudantes cotistas e não cotistas dentro das universidades e instituições públicas. Além disso, observamos que ainda é desigual o número de estudantes cotistas e não cotistas que ingressam e egressam do nível superior. Ou seja, as cotas ainda precisam de mais tempo e maturação para que seus fins sejam atingidos.

Mesmo diante de vários tensionamentos e polarização nos campos econômico, político, cultural e acadêmico-científico, as cotas conseguiram ser prorrogadas no ano de 2022 e atualmente são contabilizados aproximadamente quarenta projetos de lei que sinalizam mudanças em trechos do seu texto ou agregam novas regras à legislação das cotas. Vários projetos de lei trazem, inclusive, a necessidade das cotas para entrada nos cursos de pós-graduação.

Como exemplo, destacamos aqui duas dessas propostas de polos divergentes: enquanto o ex-deputado federal Bira do Pandaré, filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), encaminhou o Projeto de Lei nº 1788/21, em 2021, que solicita, além da extensão, que a revisão das cotas seja realizada a cada trinta anos e não mais em dez anos, externalizando afirmações de que as cotas são fundamentais para diminuição das desigualdades raciais na educação; do outro lado, temos o Projeto de Lei nº 4125/21, de autoria do deputado federal Kim Kataguiri,

reeleito em 2022 pelo União Brasil, que solicita que as cotas sejam somente sociais e não mais raciais, afirmando que a pobreza não tem cor. A proposição do texto de Kataguirí solicita que o Ministério da Educação seja o responsável pelo monitoramento da política, e não mais a extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Ressaltamos, ainda, que recentemente, na eleição de 2022, o candidato reeleito à presidência da república foi Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Após reassumir o cargo, ele criou o primeiro Ministério da Igualdade Racial, o qual incorporou a reformulada e hoje nominada Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas e Combate e Superação do Racismo, nomeando Anielle Franco como ministra.

Ainda que, neste mandato, o governo PT não tenha maioria congressual, enxergamos que será conferida importância em suas pastas às ações afirmativas nas universidades e instituições públicas. Seguiremos, impreterivelmente, a partir de um diálogo franco com as definições e abordagens que ponderam, sustentam, apoiam e defendem as políticas de cotas no ensino superior, trazendo preocupações no seu monitoramento e avaliação, para que tenham melhorias nas suas concretizações enquanto ação pública no campo da educação.

Ao acordar com o pensamento de Bourdieu (2008), os espaços globais aparecem como um campo de forças, e seus agentes envolvidos ocupam um campo em disputa. Ou seja, podemos ver como a dimensão das lutas, seja pelo fim, continuidade ou permanência das cotas é implícita e explícita nesse processo, seja cooperando para a sua conservação ou para a transformação. Logo, pensar no futuro das ações afirmativas tem sido essencial, compondo assim prognósticos mais completos sobre seus efeitos, limites e avaliando-as na conjuntura nacional e regional, inclusive quando acompanhamos a sua execução no estado do Amazonas, dentro de sua UFAM, de que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – UM OLHAR AFRO-AMAZÔNIDA SOBRE AS COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Este capítulo traz de modo mais direto nossas análises sobre as relações raciais e a mestiçagem na Amazônia, demonstrando como o passado tem repercutido simbólica e materialmente nas questões raciais e culturais do complexo amazônida. Destacamos, ainda, uma reflexão sobre a minoração e invisibilidade das pessoas negras no respectivo território.

Tecemos esse resgate histórico porque ele nos possibilitou analisar questões conjunturais da região e, posteriormente, apresentar o processo de institucionalização das ações afirmativas/políticas de cotas na UFAM.

Neste capítulo, a partir dos documentos institucionais e da revisão de literatura, mostramos as principais lacunas, dificuldades e ganhos percebidos desde a implementação das cotas na UFAM. Elaboramos, ainda, uma reflexão sobre a origem estudantil e as performances desses nove anos das cotas ufanianas. Mostramos as relações entre acesso e permanência a partir da assistência estudantil. E, por fim, sinalizamos alguns apontamentos para a revisão das cotas ufanianas, bem como para a incorporação de caminhos institucionais mais horizontais e antirracistas.

3.1 Relações Raciais e mestiçagem amazônica: o passado influencia o presente

Para entender o contexto regional amazônico, é imprescindível fazer um recorte histórico, sociológico e político sobre a mestiçagem no Amazonas, na esteira de Salles (1971), Gomes (2022) e Santos (2020).

A mestiçagem no complexo da Amazônia é *sui generis*, comparada a outras localidades do país. Para Santos (2020), os indígenas eram postos como bárbaros, os negros tinham que lidar com uma sociedade com costumes escravocratas, e nessa efervescência ainda havia a elite local e os novos estrangeiros.

Várias disputas ocorriam dentro dessas relações raciais e Costa (2013, p. 25) ressalta que, nesse período, a Amazônia era entendida como um “Paraíso dos Naturalistas”, um “Novo Mundo”, uma vez que era tida como o celeiro para novas pesquisas. Havia inclusive uma distinção entre a elite local e os brancos estrangeiros, na qual os europeus tinham maior nível de importância. Os amazônidas, para os naturalistas, eram sujeitos que deviam ser

estudados – assim como a flora e fauna – e tutelados, precisavam de ajuda para virem a desenvolver uma civilização moderna. Logo, “esses homens da ciência passam a ocupar um novo papel nas narrativas de viagem. Tornam-se os heróis que teriam como missão ‘ajudar’ essas populações, que sofriam com os efeitos das relações existentes entre as três raças” (Santos, 2020, p. 33).

Contudo, os próprios naturalistas esqueceram ou optaram em não dizer que só foi possível a locomoção dentro das florestas e da sua sobrevivência graças ao conhecimento dos povos nativos. No século 19, os “homens da ciência” identificam uma nova forma de extermínio desses grupos, a mestiçagem. Henry Battes foi um dos naturalistas que acreditou nesse processo como uma nova maneira de eliminar os povos indígenas. A ideia de que os indígenas são uma ameaça se tornou uma imagem tão fixa que o naturalista inglês concebe a mestiçagem como um aspecto positivo, por ser uma tática utilizada para o banimento dos povos indígenas, uma vez que estes iriam ter contato com os não indígenas, enfraquecendo os grupos étnicos residentes na Amazônia. Seria uma questão de tempo para que não houvessem mais os denominados “índios puros”. Para esta concepção, a extinção não deveria ser questionada, pois esses sujeitos não estavam adaptados à região, perdendo o domínio de seus territórios e da sua cultura. Mais uma vez notamos a necessidade de justificar a dominação do outro, sob o pretexto de classificá-lo como inferior (Santos, 2020, p. 35, grifo nosso).

Isso posto, para Gomes (2022), a mestiçagem foi estimulada pelos colonizadores, que ofereciam propostas de coexistência, trocas, relacionamentos, proporcionando assim o surgimento de novos grupos humanos, novas raças como os próprios “mestiços, caboclos, mamelucos, mulatos, cafuzos e curibocas” (Benchimol, 2009, p. 75). Ocorre, ainda, nesse processo de miscigenação, uma intensa negação da contribuição negra no aspecto sociocultural, quando olhamos para o Amazonas. Segundo Benchimol (2009, p. 117) “a contribuição social, econômica e cultural do negro é sistematicamente diminuída ou menosprezada no conjunto das etnias formadoras da sociedade amazônica”

Pessoas negras, no pós-abolição, começaram a fazer parte de uma sociedade estratificada, resignados a uma base social permutada entre mestiços, mamelucos e caboclos, que originam a classe trabalhadora urbana e rural do estado. Gomes (2022) e Abreu (2012) destacam que a mestiçagem e o branqueamento abraçaram diferentes grupos étnicos. A ideia do “caboclo” teria surgido, a princípio, na classificação dada pelo Império português no censo de 1872, realizado na província do Amazonas, o qual apontava em seus documentos da época a presença das raças branca, parda, preta e cabocla. Ressaltemos que o termo pardo começou a ser utilizado, nesse contexto, para designar as pessoas pretas libertas.

Outro uso muito presente na região tem sido o do termo caboclo. Gomes (2022) e Nogueira (2013) destacam que o costume de empregar o termo é impregnado de problemas desde sua gênese, já que mesmo vindo da língua nheengatu com a significação de “gente do mato”, surgiu a partir dos missionários jesuítas na catequização dos indígenas. Ou seja, é um termo carregado de preconceito dado pelos colonizadores para distinguir os habitantes desse território.

Com o passar dos anos, abrolharam-se novos sentidos para a expressão “caboclo”. Se inicialmente tem conotação pejorativa, houve uma ressignificação da palavra, que, no presente, é utilizada para ponderar o orgulho de ser do interior do Amazonas. Portanto, paradoxalmente, tal palavra pode ser usada de forma depreciativa ou com um sentido de altivez. Logo, sinalizamos que mesmo não amparando o uso dessa expressão, não podemos menosprezar a centralidade desse termo nas arengas e debates sobre identidade étnica ou até mesmo sobre a forma de qualificação das raças no passado, que repercute até a contemporaneidade em nosso estado.

Não podemos olvidar que a negação recorrente da história das pessoas africanas ou afrodescendentes no Amazonas também está implícita no uso da palavra “caboclo”. Munanga (2020) resgata que ser mestiço opera tacitamente, em seu entendimento, na reclassificação de uma pessoa como branca. Nesse sentido, geralmente a denominação é usada para clarear e não enegrecer alguém. Além disso, tal expressão marca a pessoa com os estereótipos dados pelos colonizadores portugueses, relacionando-os aos moldes de mestiçagem entre indígenas e brancos que, para o colonizador, eram “instalados na beira dos rios, vivendo da pesca e da colheita, de temperamento preguiçoso e desconfiado” (Boyer, 1999, p. 20).

Nesse ínterim, os mestiços eram inferiorizados pelas influências dos pensamentos eugênicos amazonenses e vistos como pessoas falhas intelectualmente. No entanto, o emprego de sua mão de obra para o comércio era um mal necessário nesse período.

O ‘problema’ da miscigenação, dos típicos habitantes do Amazonas, ou mesmo da migração dos “cearenses flagelados”, encontrou nas hierarquias promovidas pelas teorias do Darwinismo Social a legitimidade de propiciar a imigração europeia devido à crença da impossibilidade de progresso das populações degeneradas, híbridas pela “mistura de sangue” e/ou constituídas por “raças inferiores” (Santos Júnior, 2011, p. 199).

De acordo com Benchimol (2009), quando ocorreu o advento dos nordestinos cearenses, a Amazônia, para o resto do Brasil, começou a realmente “se abrigar”. Gomes

(2022, p. 84) afirma que “a população amazonense foi se constituindo em meio à miscigenação com vários povos e o branqueamento foi se tornando o resultado ideal dessa miscelânea que se encaixa adequadamente à identidade brasileira que estava sendo discutida” no contexto nacional, e isso foi fundamental para ecoar também no Amazonas a ideia de harmonia racial. Mesmo depois de tantos massacres, sequestros e do processo de aculturação, os mitos da democracia racial e miscigenação tiveram e têm sua própria influência no estado Amazonense.

3.1.1 Um olhar afro-amazônida: uma breve reflexão sobre presença negra no Amazonas

O Amazonas é um dos sete estados que compõem a região Norte, juntamente com Pará, Acre, Roraima, Rondônia, Amapá e Tocantins. Concentra, inclusive, a maior extensão territorial de área verde do país, abrigando a maior parte da floresta amazônica em seu território.

No Amazonas, nossas ruas são rios. Sua capital é Manaus, que tem esse nome devido a homenagem feita aos Manaós (Mãe dos Deuses), grupo indígena que habitava a região do Rio Negro durante a invasão dos europeus espanhóis e portugueses. Enquanto esse povo foi massacrado e extinto, restou o nome Manaus ironicamente como tributo.

Silva (2004) denominou a região que comporta a floresta amazônica, dentro do território brasileiro, de Amazônia Brasileira, um hiato cronológico e territorial em que se desvela o reconhecimento de brasileiros genuínos, unidos pelo mesmo solo, língua, leis, tradições, e que em suas experiências comuns contribuíram para a construção de uma nação ou identidade nacional. A existência da Amazônia Brasileira dá-se, nesse momento, em paralelo à constituição da nação brasileira, ao que se entende como unidade ou identidade nacional. Não são conceitos sinônimos. Para explicar essa diferença, Hall (1997) defende que as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Ou seja, as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. Por exemplo, o ser “brasileiro” independe de etnia, cor, religião, gênero, aspirações políticas ou até mesmo de uma autoidentificação, seria mais uma determinação, ou, como diria Hall (2007,p.50), “uma comunidade imaginada”.

Sendo assim, as culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna, onde as diferenças regionais e étnicas foram colocadas de forma subordinadas. Desse modo, quando

Silva (2004) expõe a ideia das três Amazôniaas, percebe-se uma suposta congruência com o pensamento da “comunidade imaginada” defendida por Hall (1997). Quando se replica esta ideia no próprio desenvolvimento histórico-social e político das Amazôniaas, e como parte desse expoente, o Amazonas, vemos que isso teve como consequência uma desigualdade estabelecida em sua constituição, pois houve subordinações étnicas e culturais no espaço local, regional e nacional.

Uma das eras que sobrepesaram a exploração, massacre e preconceitos é, sem dúvidas, o período da exploração da borracha nos séculos XIX e XX, que foi responsável pelo enriquecimento de uma elite amazonense, sendo esta composta por famílias influentes que mandavam na região, por serem ricos, e pelos donos dos seringais e seus coronéis de barrancoque, que, segundo Souza (2001, p. 182), “é um cavalheiro cidadão em Belém ou Manaus e o patriarca feudal no seringal”.

O ciclo da borracha mobilizou para a região vários trabalhadores que eram explorados, provenientes de várias regiões brasileiras, sobretudo, do Nordeste. No Brasil pós-abolição, alguns autores consideram que os soldados da borracha executavam trabalhos análogos à escravidão. O apogeu dessa exploração foi entre 1890 e 1920, intervalo conhecido como a “*Belle Époque Amazônica*”.

Manaus passou a construir seus prédios com moldes europeus, as vestimentas, bem como a arquitetura europeias, eram presentes no estilo de vida dessa elite local. Enquanto isso, os trabalhadores dos seringais eram aviltados, explorados e feitos de prisioneiros, pois não possuíam dinheiro para saldar suas supostas dívidas adquiridas quando aceitaram o trabalho nos seringais. Os soldados da borracha eram descendentes, em sua maioria, de pretos, pardos e indígenas. E se a reprodução das desigualdades não cessou no passado, muito menos no passado amazônico. Compreender a história da Amazônia também é retomar a história dos nossos antepassados indígenas e negros, que tiveram suas culturas secundarizadas e invisibilizadas.

Por nosso estudo ser sobre as ações afirmativas e, mais precisamente, a experiência das cotas na Universidade Federal localizada no estado do Amazonas, atentamos, particularmente, ao contexto local, e percebemos que uma das maiores resistências e até entraves na opinião pública que circulam no estado sobre a política de cotas se conecta intimamente com o processo de racialização e com o mito da democracia racial nacional e

especialmente regional. Destacamos, então, a professora Zélia Amador de Deus¹⁸, que tem sido uma grande referência histórica no contexto nacional e regional nortista nos estudos e pesquisa sobre os direitos das populações negras e afroamazônicas, bem como as questões étnico-raciais e as ações afirmativas com destaque à conquista de cotas raciais para negros nas universidades, além de ter sido a primeira reitora negra do Brasil. Amador (2008) nos explica que o sul e o sudeste brasileiros, detentores de poderes políticos, deslocam simbolicamente e materialmente a Amazônia de sua riqueza e complexidade para um território de vazios demográficos, que não produz conhecimento e saberes, o que, para a autora, é uma inverdade, pois esse território possui distintas ancestralidades, culturas, conhecimentos e saberes.

Nossa apreciação para falar sobre ações afirmativas tem partido do protagonismo da população negra, o que nos guiou na análise das cotas na UFAM. Porém, na historiografia amazonense, mitos foram criados a partir do discurso da identidade nacional, os quais, conforme Melo (2021, p. 09 e 11), invisibilizam a presença negra na Amazônia: “o passado é, de algum modo, sempre presente [...] o silêncio terminou”. As memórias e trajetórias dos afrodescendentes na Amazônia são diariamente desconsideradas, os trabalhos e pesquisas sobre essa ocupação são recentes e nos mostram esse hiato historiográfico. “Refazer os caminhos de um modo de pensar – e de recortar – a realidade que fez com que os números modestos da demografia se transmutassem em invisibilidade e, posteriormente, em negação da presença negra é tarefa que não pode ser concluída em uma única investida” (Melo, 2021, p. 32).

Vimos como a contribuição da cultura negra, por vezes, é imemore na sociedade amazonense, até mesmo quando se trata de nossa maior festa popular, que é o Boi Bumbá, criada com elementos da cultura africana e nordestina e cujo festejo tem atualmente dois bois principais: o Garantido e o Caprichoso. O Bumba meu Boi, do Maranhão, expandiu-se e influenciou várias cidades do Norte, além das capitais, como Belém e Manaus. No caso, os festejos no Amazonas desenvolveram sua própria versão e se tornaram o atual Boi Bumbá. O boi Caprichoso, por exemplo, surgiu dentro do segundo quilombo urbano certificado do Brasil, sendo esse o quilombo do Barranco de São Benedito, localizado no bairro da praça 14 de Janeiro, na capital amazonense.

Desconhecemos e minoramos tantas outras manifestações e contribuições afroamazônidas, como as organizações de hip-hop, tambor de mina, rodas de samba, de capoeiras, grupos de maracatu, terreiros e mucambos situados em nossos afluentes e calhas de rios,

¹⁸ Zélia Amador de Deus também é fundadora do Centro de Estudos e do Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) e do Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM/UFPA).

formados por negros e indígenas. Desviamos nosso olhar, bem como nossos barcos e canoas que navegaram e navegam, durante o atravessar da história e como referência Fárias Júnior (2021) os “rios dos pretos”¹⁹. Uma rica contribuição para o resgate dessa memória é o projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, coordenado pelo professor Alfredo Wagner, que traz em suas pesquisas estudos específicos sobre os bairros formados inicialmente pela população negra diaspórica em Manaus e mostram também pesquisas sobre as comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos espalhadas no território Amazonense.

Anchieta²⁰, coordenadora do Fórum Permanente de Afrodescendentes do Amazonas (FOPAAM),²¹ quando resgata a realidade das políticas de cotas, especialmente na cidade de Manaus, afirma que a presença negra está nos traçados urbanos da cidade, em bairros tradicionais negros como Praça 14 de Janeiro, Morro da Liberdade, São Jorge, Nossa Senhora das Graças, que se chamava Seringal Mirim, entre outros mais recentes, como Cidade Nova e Japiim.

Esse território foi e é, conforme nos diz Cavalcante (2015), “de resistência, rebeldia e fugas” da população negra diaspórica, afrodescendente e afro-amazônida: as nossas florestas, rios e ruas são retintos. Lembrar-se da Amazônia remete muitas vezes a nossas relações e conexões intrínsecas e extrínsecas com os povos indígenas e com os lusitanos, mas não com a nossa vinculação direta com as comunidades negras. Relacionado a isso está o fato de ser – conforme o livro sobre características étnico-raciais lançado pelo IBGE em 2013, durante o governo de Dilma Rousseff – o Amazonas um dos estados brasileiros que mais se autodeclara pardo:

Como já foi observado, no Estado do Amazonas se encontram os mais elevados percentuais de identificação com as categorias de cor ou raça parda (pergunta 3.18), 67,3%, e indígena (pergunta 3.13), 55,5%. Entre os que se

¹⁹ “Utilizo esta referência empírica em particular, a da comunidade quilombo Bola do Tambor, para evidenciar que, em muitos casos, os denominados ‘remanescentes das comunidades de quilombo’ estão referidos a designações locais que os caracterizam. Assim, podemos nos referir a ‘rio dos pretos’, ‘comunidade dos pretos’, ‘lago dos pretos’, ‘terra de santo’, ‘terra de preto’, ‘família de africanos’, ‘preto carvoeiros’, revelando assim determinações locais [...] O povoado do Tambor, no Rio Jaú, afluente do Rio Negro, município de Novo Airão, Amazonas [...] se constitui a partir de descendentes de escravos vindos de Sergipe, por volta de 1907, ocuparam inicialmente a região do Rio Paunini que ficou posteriormente conhecida como ‘Rio dos Pretos’ (Farias Júnior, 2021, p. 122 e 123).

²⁰ Palestra “Política de Cotas no Amazonas”, proferida pela professora Msc. Arlete Anchieta na Escola Superior da Defensoria Pública do Estado do Amazonas no dia 31/03/2023, que tinha como tema macro “Cotas raciais: História Presente”.

²¹ Movimento Negro Amazonense, o FOPAAM existente no estado desde 2004 vem atuando prol da População Negra/e Quilombola Amazonense.

identificaram com a primeira, verifica-se que cerca de 80% tinham escolhido os termos morena, parda e morena clara na pergunta aberta de autoclassificação de categorias de cor, no sentido da aparência, equivalentes (Tabela 9.1). Esta alta concentração evidencia seu uso como categoria de cor, no sentido fenotípico, como definido mais acima (IBGE, 2013, p. 40)

Ao perceber isso em suas pesquisas no Amazonas, feitas especialmente na capital do estado, Silva e Fernandes (2021, p. 226) apontam o grande número de pessoas que se consideram morenos ou pardos durante as entrevistas. Para os autores, isso aparece quase como um hábito local de resposta da população.

Essa realidade esconde outra dimensão: “o preconceito e o racismo na sociedade brasileira e manauara tomam características que favorecem a exclusão dos afrodescendentes, sem que, contudo, isto ocorra de maneira explícita, trata-se de mais uma configuração da violência, é a invisibilidade naturalizada e difundida da democracia racial” de acordo com Silva e Fernandes (2021, p. 226).

Destarte, o tópico sobre as políticas de cotas nas universidades segue sendo um ponto sensível nas inúmeras perguntas e polêmicas que são geradas regionalmente, bem como a legalização dos quilombos amazônicos e o ensino da História Africana nas salas de aula.

As oportunidades ou falta delas não podem ser pensadas sem que seja revisto o peso da discriminação e do racismo como barreiras que dificultam o enfrentamento de bloqueios que fazem parte da rotina dos afrodescendentes [...] A análise dos aspectos históricos, das perdas e o reconhecimento do preconceito e racismo, algumas vezes velados, existentes na sociedade levam a novas posturas e favorecem uma revisão que prioriza a autoafirmação, o reforço de identidade e a inclusão do povo negro na sociedade atual, diferentemente do que ocorreu no século passado (Silva; Fernandes, 2021, p. 226).

O FOPAAM, enquanto entidade, traz pesquisas sobre as comunidades quilombolas no Amazonas e, além da Lei de cotas, cita, frequentemente, em suas publicações e apresentações, legislações como a Lei do Caó, a Lei 10.639/2000, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a Lei nº 12.288/2010, a Resolução CNE/CP nº 08/2012 – que trata da Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola –, a Lei 12.990/2014 – que trata de reserva de vagas de 20% para negros e pardos nos concursos federais, e Programas como Brasil Quilombola. Este último foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas e tem como base a Agenda Social Quilombola do Decreto 6.261/2007, ressignificado pelo governo Lula por meio do

Decreto nº 11.447, de 21 de março de 2023, que se reporta ao Programa Aquilomba Brasil, preocupado com medidas intersetoriais no âmbito da administração pública federal.

Logo, para os autores Silva e Fernandes (2021), que são ligados ao FOPAAM²², o Amazonas tem vários municípios que precisam de melhores estudos comprobatórios para assegurar direitos às suas populações quilombolas, mas que já possuem vários indicativos relativos à existência de comunidades remanescentes de quilombo, e citam, especificamente, os municípios de Alvarães, Autazes, Benjamin Constant, Envira, Juruá, Jutaí, Manicoré, Nova Olinda do Norte, São Paulo de Olivença, Tapauá e Urucurituba, sendo reconhecidas até hoje somente as comunidades remanescentes quilombolas presentes em Novo Airão (em 2006), Barreirinha (2012), Manaus (2014) e Itacoatiara (2015). Ou seja, entre os sessenta e dois municípios do Amazonas, pelo menos 15 já têm estimativas de famílias quilombolas, embora seja necessário resgatar melhor o histórico de nossa região e conhecer nosso território amazônida, bem como a diversidade da presença negra que aqui temos.

Antes de partirmos para a política de cotas da UFAM, salientamos que, além de pensar em cotas para a população negra, é necessário ajuizar que, assim como os povos indígenas, as pessoas negras são plurais, algumas pertencem a comunidades remanescentes de quilombos e outras não. E, no primeiro caso, é importante pensar e articular ações afirmativas para atender esse grupo em suas especificidades.

Desse modo, um projeto político democrático e educacional precisa equilibrar os debates e trazer para o centro o respeito à diversidade das relações raciais, com proposições de médio a longo prazo. Assim, a maioria minorizada será estimulada a fazer uma autoafirmação racial como forma de responder às lacunas do passado, pois o povo que entende sua história, entende seu presente e os melhores caminhos para o seu futuro. As representações positivas dos negros e indígenas também são formas e medidas para afetar esse *status quo* de privilégios, sobretudo nos espaços de escolarização formal, escolas e universidades. Por isso, abordaremos como tem sido atualmente a experiência das cotas na mais antiga universidade do Norte, a UFAM.

²² Para mais informações ler o texto do Fórum Permanente de Afrodescendentes do Amazonas – Fopaam: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/8852>

3.1.2 A gênese das ações afirmativas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Seria possível fazer análises das ações afirmativas na UFAM levando em consideração vários caminhos metodológicos, como, por exemplo, comparando a UFAM a outras universidades do Norte, abordando a construção de seus projetos pedagógicos e suas relações raciais, estabelecendo visualmente nossos limites e possibilidades nessas reflexões comparativas. Porém, nesta pesquisa, optamos por estudar intimamente o percurso institucional, dialogando com a pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, despontando assim a possibilidade de analisar os conteúdos documentais característicos de nosso processo político interno quanto às ações afirmativas ufanianas.

Nesse sentido, para analisar as cotas, ativemo-nos a distinções presentes na implementação dessa ação afirmativa. Observamos, por exemplo, que existem cotas raciais e cotas sociais, como já exposto no segundo capítulo. As cotas se apresentam como um dos gêneros das políticas de ações afirmativas, designadas por meio de muitas investidas e lutas para a correção e superação das desigualdades raciais e sociais no Brasil, sobretudo dentro do âmbito educacional e de concursos públicos. Operam como possibilidade de oferecer a igualdade de oportunidades a grupos socialmente vulnerabilizados, embora percebamos que as cotas raciais representam uma das raras e insuficientes respostas do Estado brasileiro frente a séculos de barbárie, omissão e massacre contra corpos negros e indígenas.

Um dos objetivos da pesquisa é analisar os processos de institucionalização e implementação da política de cotas raciais na UFAM. Isto é importante para entender como tal política tem expressado seu desempenho de modo mais atual. Logo, trabalhamos a partir dos dados cedidos pela própria universidade, obtidos por meio do processo baseado no parágrafo único do Art. 15 da Lei nº12.527/2011, os quais solicitamos a partir do Of. nº 008/2022/PPGE/UFAM, datado de 05 de julho de 2022.

A UFAM respondeu a tais solicitações no dia 21 de julho de 2022. Em relação aos documentos, como citamos inicialmente, pedimos: I) Minutas das resoluções que regulamentam as cotas na UFAM; II) Resoluções e demais documentos normativos e instrutivos; III) Atas das aprovações de tais resoluções; IV) Documentos da Comissão de Heteroidentificação (portarias, resoluções, relatórios e atas); V) Dados sobre entrada e saída de estudantes cotistas na graduação por curso; VI) Dados sobre a evasão de estudantes cotistas na UFAM; e VI) Dados sobre a assistência estudantil para os alunos cotistas da UFAM. Quanto

aos documentos sobre a evasão de estudantes cotistas da UFAM, requeremos o recorte temporal de 2012 a 2022. Usamos, ainda, o portal de acesso à informação fala.br.gov, por meio do protocolo 23546.050474/2022-54, como meio de requerer dados complementares em relação a relatórios, perfil de cotistas, entre outros elementos sobre as cotas ufanianas. Tal documento foi respondido na data 25/07/2022, e suas informações são coincidentes com a resposta ao Of. 008/2022/PPGE/UFAM.

Durante a pesquisa exploratória, usamos legislações, matérias jornalísticas, informações contidas no portal da UFAM, artigos, dissertações, teses, entre outros documentos oficiais referentes ao tema. Além disso, elaboramos um inventário com todos os documentos, selecionamos os que correspondem aos objetos e objetivos dessa investigação, organizamos e sinalizamos as categorias de análises da pesquisa e tabulamos os dados resultantes nos gráficos e tabelas que seguem no texto.

Inexoravelmente, as cotas se expandiram para vários grupos que carregam as exclusões de que tratamos. Como afirma Vaz (2022), a ideia de uma meritocracia liberal e racializada nos acompanha há séculos, e nomeia o mérito individual como o mais acertado dentro das repartições de direitos, oportunidades, papéis sociais, poderes e privilégios. Se há uma ideia de uma sociedade que agrega o mérito às chances pessoais como resultado de esforço e desempenho individual e não de condições herdadas, supostamente haveria mais mobilidades sociais. Constatamos, entretanto, que a realidade presente é outra, conforme esboçamos inicialmente. Vimos que, mesmo após mais de 135 anos de abolição da escravidão no Brasil, não há como negar que a raça segue determinante nas desigualdades e refletida nos preconceitos e racismos estruturais e institucionais que atravessam as relações raciais da sociedade brasileira.

Quanto ao processo de ingresso, há indicativos da operacionalização das ações afirmativas na UFAM antes mesmo da obrigatoriedade da Lei de Cotas de 2012. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAM (versão 2016, 2018 e 2021), a UFAM tem ações voltadas às comunidades indígenas desde 1992, especialmente no Alto do Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira. Primeiro, com o curso de Licenciatura em Filosofia e, posteriormente, após intensas reivindicações de lideranças, associações e estudantes, outras iniciativas, como a proposição e criação das Licenciaturas Indígenas.

É importante lembrar previamente que, no município de São Gabriel da Cachoeira, nove entre cada dez habitantes são indígenas, o que faz deste, segundo o IBGE (2010), o município com a maior predominância indígena do Brasil. De acordo com o portal institucional

da UFAM do curso de Licenciatura Indígena²³, o curso teve seus debates iniciados especialmente em 2004, na Semana Acadêmica do Pólo da UFAM/São Gabriel da Cachoeira Wakotinay Yauara Akanga: Políticas Públicas e Etnodesenvolvimento, e seguiu-se com a criação de um grupo de trabalho interinstitucional aprovado pelo Conselho Diretor da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e em discussões com várias outras organizações, como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), Escola Agrotécnica (hoje conhecida como Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM, campus São Gabriel da Cachoeira), Secretaria Estadual e Municipal de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira, entre outras entidades envolvidas.

Isto posto, o processo de discussão nas comunidades indígenas, ainda de acordo com o histórico do curso, foi coordenado pela prof.^a Ivani Faria (UFAM), prof. Raimundo Nonato Pereira da Silva (UFAM), Elio Fonseca (diretor da FOIRN), prof.^a Madalena Paiva e lideranças indígenas das respectivas comunidades. Os debates envolveram, ainda, as comunidades: Tunui Cachoeira e Assunção do Içana, na Calha do Rio Içana; Iauareté, Taracú e Pari-cachoeira, na calha dos rios Uaupés e Tiquié, Triângulo Tukano e ao longo da calha do Rio Negro; as comunidades de Cartucho, Cué-cué, Cucui, Juruti e São Jorge, no Rio Curicuriari; Maturacá, no rio Cauaburis; e São Gabriel da Cachoeira houve vários diálogos com a participação de professores, educandos, pais e lideranças das associações de base, onde foram tratadas e apresentadas várias sugestões quanto à seleção, metodologia, número de vagas, perfil do curso, perfil do aluno, bem como princípios que nortearam a construção dos cursos. Após a sistematizações dessas interlocuções, a licenciatura foi posta novamente em discussão durante a Assembleia Geral do Rio Negro, na maloca da FOIRN, com a presença de mais de 100 lideranças indígenas.

Para Freire (2017), o ano de 2005 foi favorável à criação de vagas e cursos voltados aos povos indígenas, pois foi o ano que tanto a Secretaria de Educação Superior (SESU) quanto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) acataram a demanda histórica desse segmento para a democratização de sua formação, com a efetivação de ações afirmativas em âmbito nacional e, no caso da UFAM, com a destinação de curso aos povos indígenas regionais citados acima. Logo, no ano de 2006 ocorreu o II Seminário “Construindo a educação indígena da região do Rio Negro”, no qual o título para licenciatura

²³ Para conhecer mais sobre o ensino superior indígena pode acessar o portal da Ufam, o link que foi acessado para informações na pesquisa foi: <https://www.ensinosuperiorindigena.UFAM.edu.br/>. Todavia, atualmente esse site está em manutenção ou fora do ar.

aprovado foi: Licenciatura Intercultural Indígena “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”. Este foi abonado por unanimidade em 2007, e instituído na Resolução nº 028/2007 pelo Conselho Universitário (CONSUNI/UFAM), com a relatoria da prof.^a Arminda Mourão, na época diretora da Faculdade de Educação (FACED).

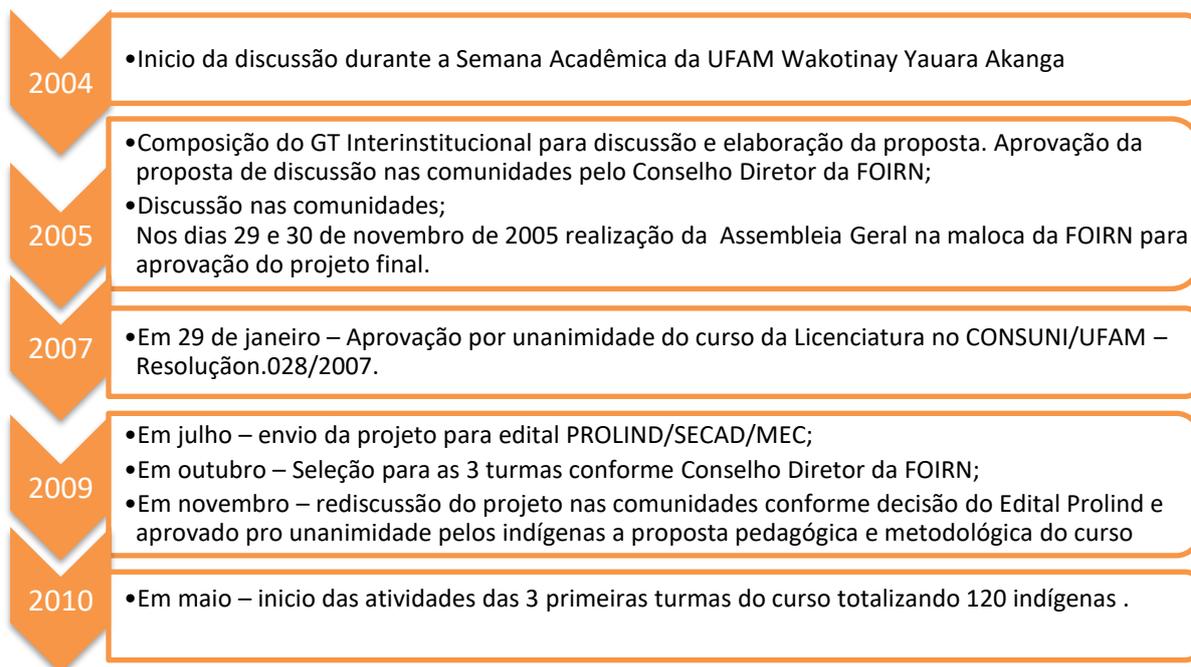
No ano de 2009, a FACED ²⁴concorreu, ainda, ao Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), lançado pelo MEC. O PROLIND ²⁵é um curso regular/modular com duração de cinco anos, que busca formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas, Letras e Artes). sua proposta metodológica tem que estar em conformidade com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), afim a uma educação escolar autônoma e que respeite suas especificidades étnicas, linguísticas e territoriais (Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009).

Houve, ainda, uma rediscussão sobre o projeto pedagógico da licenciatura, envolvendo as comunidades Tunui, Cucui e Taracuí, na sede São Gabriel da Cachoeira, compreendendo os povos da família linguística Tukano oriental, e em Cucui, envolvendo os povos falantes da língua Nheengatu, entre eles os Barés, Piratapuias, Baniwas e Werekenas. Mais uma vez, o projeto foi aprovado e, em maio de 2010, formou-se a primeira seleção para compor três turmas, abrindo vagas para 120 indígenas no total. Para facilitar e acompanhar melhor a temporalidade desse curso, vejamos a cronologia ilustrada na figura abaixo:

²⁴ Em conformidade com Fontes (2016) no link: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5244/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Thaline%20F.%20Fontes.pdf>

²⁵ Diário Oficial da União disponível no link: <https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2009.pdf>.

Figura 7: Cronologia da Licenciatura Intercultural Indígena UFAM



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela Licenciatura Intercultural Indígena/no portal UFAM, 2023.

Desse modo, consideramos que iniciativas como a criação da Licenciatura Intercultural Indígena da UFAM são constituintes de uma política de ações afirmativas que também possibilitou a inclusão e o acesso ao ensino superior articulado ao processo de interiorização da universidade, abrangendo a formação superior em alguns municípios do Amazonas. Sua elaboração tem como objetivo a educação escolar indígena articulando a licenciatura indígena aos princípios do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências ao qual cita:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de diversidade étnica; II - fortalecendo as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e por fim IV - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (Brasil, 2009).

A criação dessa licenciatura indígena, devido a suas especificidades, seguiu legislações como: a Constituição Federal de 1988; a Convenção Internacional do Trabalho OIT 169; a Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação, destacando seus artigos 78 e 79, e o seu inciso 1º, conforme o qual “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”; além do Decreto nº 6.861/2007.

Figura 8: Graduados da Licenciatura Indígena em 2015



Fonte: Foto retirada do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFAM) versão 2021.

Percebemos que a ampliação de cursos nos interiores do Amazonas, como Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara, Parintins e São Gabriel da Cachoeira, fizeram parte, também, do processo de interiorização e regionalização da UFAM, colaborando para o crescimento regional do acesso à educação formal, principalmente no nível superior.

Nesse sentido, entendemos que a garantia de cursos superiores destinados à população indígena, além do acesso e permanência dos estudantes provindos de comunidades indígenas nos cursos preexistentes, são fundamentais na universidade e nos institutos federais e acatam as recomendações dos tratados internacionais dos quais o Brasil tem sido signatário. Logo, consideramos que tais iniciativas, que fomentaram o acesso dos povos indígenas ao âmbito da UFAM, mesmo que de modo embrionário, pois ainda são cursos pontuais, foram elementares na gênese das ações afirmativas ufanianas, de modo que não podemos deixar de mencioná-las. Destacamos que nem todas as universidades públicas passaram por esses

procedimentos de inclusão dos indígenas, bem como a criação de cursos que atendam esses povos.

Posteriormente, vimos, durante nossa pesquisa documental sobre as origens das ações afirmativas na UFAM, a Carta Aberta do Fórum Permanente Afrodescendente do Amazonas (FOPAAM) em 2006, direcionada ao reitor da UFAM na época, professor Dr. Hidembergue Ordozgoith da Frota.

A carta FOPAAM²⁶ inicia com uma apresentação da instituição, criada em 2004 com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial, e contribuir para construção de uma sociedade democrática, fundamentada na pluralidade, na heterogeneidade cultural e no respeito às diferenças de pensamento e de credo, evocando uma reestruturação progressiva nas relações de poder vigente. Fala da luta do FOPAAM, que é articulado à Rede Amazônia Negra, que reúne movimentos de negros e negras dos estados de Amapá, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e Mato Grosso, pelo reconhecimento sociopolítico da contribuição histórica e cultural dos negros e negras no Amazonas.

Em síntese, a carta solicita ao reitor da UFAM a criação de cotas raciais no âmbito da instituição, citando o projeto de Lei nº 73/1999, que garante o acesso dos estudantes negros e indígenas, estudantes oriundos de escola e rede pública, pertencentes a grupos sociais historicamente discriminados no Brasil, aos cursos de graduação. A referida carta foi assinada por 2.407 professores, estudantes, militantes e trabalhadores, propondo que as pessoas pretas, indígenas e provenientes de comunidades quilombolas deveriam e devem ser atendidas pela política de cotas e que essa pudesse ser realizada no processo de seleção vestibular da UFAM, o qual, naquele ano, ainda era autônomo, e não realizado pelo ENEM, que integra o SISU.

Ao analisar os sites, documentos e matérias jornalísticas, percebemos que há, também, um vazio quanto às indicações e titulações *Honoris Causa*, que foram criadas pela Resolução 024/91, e atualizadas pela Resolução nº 001/2007, do CONSUNI/UFAM. Percebemos que tal titulação tem sido deferida há mais de 30 anos na UFAM e tem o intuito de reconhecer uma personalidade que tenha se distinguido, seja pelo saber, seja pela atuação em prol das Artes, das Ciências, da Filosofia e das Letras, ou do melhor entendimento entre os povos. Conferimos que receberam a titulação *Honoris Causa* nomes como Milton Assi Hatoum, Márcio Souza, Rosa Ester Rossini, Daisaku Ikeda e Roberto Gesta de Melo. Entretanto, não

²⁶ Para leitura na íntegra da Carta, ver *infra*, Anexos.

identificamos entre os homenageados, em todos esses anos, pessoas negras ou indígenas. Ou seja, isso nos remonta ao que afirma Almeida (2019) serem reflexos do racismo institucional na referida universidade.

Entendemos, por fim, que, quando tratamos da comunidade negra amazonense, houve um vácuo temporal da UFAM no que se refere ao diálogo com iniciativas ou construção de ações afirmativas para esse segmento populacional, apesar das manifestações dos Movimentos Negros locais. Ainda que possamos afirmar que tanto a UFAM quanto a UEA tiveram algumas políticas afirmativas voltadas aos povos indígenas, ainda que de modo embrionário, vislumbramos que a UFAM só passou a atender deliberadamente pessoas autodeclaradas indígenas, pretas e pardas em 2016, após a aderência completa à Lei de Cotas, a qual exporemos no tópico seguinte.

3.1.3 A institucionalização da política de cotas da UFAM

A Universidade Federal do Amazonas, assim denominada por disposição da Lei nº 10.468, de 20 de junho de 2002, tem como principal objetivo ministrar o ensino superior e desenvolver o estudo e a pesquisa em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural. Isto posto, ressaltamos, a princípio, que, para conhecermos a política de cotas nesse estudo, consideramo-la como um dos gêneros das ações afirmativas, conforme evidenciamos desde o capítulo segundo.

Desse modo, as cotas na UFAM, como nas demais universidades e instituições federais do país, foram regulamentadas pela Lei nº 12.711/2012, pelo Decreto nº 7.824/2012 – que traz os detalhamentos dos critérios de seleção na reserva de vagas nos editais, além da instituição dos Comitês de Acompanhamento e Avaliação das reservas de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Médio Técnico –, e pela Portaria Normativa nº 18, de outubro de 2012, que minudencia as condições e os cálculos para a reserva de vagas referente à política de cotas. Ademais, na esteira de Jesus (2020), percebemos que nos anos de 2016 e 2017 houve uma atualização nestes normativos através da Lei nº 13.409/2016, do Decreto nº 9.034/2017 e da Portaria Normativa nº 9/2017. Estes são responsáveis por incluir nos artigos a reserva de vagas para PCD, proporcionando a garantia de acesso universitário também a esses estudantes.

Assim, para ingresso na UFAM, há, de forma anual, três tipos de seleção, sendo eles o ENEM – que participa do SISU, plataforma eletrônica gerenciada pelo Ministério da Educação e Cultura a qual seleciona os estudantes com base na nota do ENEM –, o Processo Seletivo Contínuo (PSC) – realizado com a somatória das provas vestibulares do ensino médio – e o Processo Seletivo do Interior (PSI/UFAM), que possibilita duas formas de bonificação para alunos do interior ou que estudaram o ensino médio integralmente no Estado do Amazonas.

A partir dessa operacionalização, a UFAM iniciou a experiência das cotas entre 2012 e 2013, sendo ofertados 12,5% das vagas para alunos egressos de escolas públicas, por meio do Edital UFAM nº46, de 28 de dezembro de 2012, que regeu as matrículas realizadas para os aprovados no Processo Seletivo Unificado SISU/ENEM, do Edital nº 01/2013 e do 88 PSC. Nos anos seguintes a UFAM aumentou gradativamente o número de vagas reservadas aos cotistas, até que, no ano de 2016, foram ofertadas 50% das vagas para alunos egressos de escola pública, obedecendo, dessa forma, ao que estava previsto preliminarmente na Lei nº 12.711/2012 e nas alterações da Lei nº 13.409/2016. Atualmente, a UFAM segue com as respectivas modalidades de cotas:

Figura 9: Modalidades das cotas na UFAM

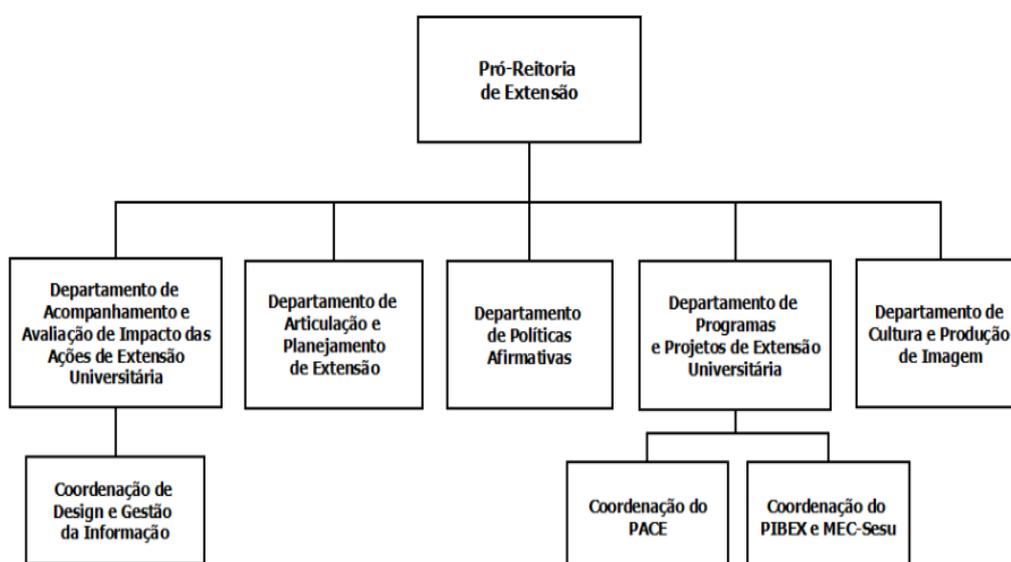
MODALIDADE	BENEFICIÁRIOS
PPI1	Estudantes egressos de escolas públicas e que cumulativamente comprovarem receber renda familiar bruta per capita mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo
PPI1-PCD	Estudantes que cumulativamente tenham deficiência, sejam egressos de escolas públicas e que comprovarem receber renda familiar bruta per capita mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo
PPI2	Estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda, que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas
PPI2-PCD	Estudantes que cumulativamente tenham deficiência, sejam egressos de escolas públicas independentemente de renda, e que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas
NDC1	Estudantes egressos de escolas públicas e que cumulativamente comprovarem receber renda familiar bruta per capita mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo
NDC1-PCD	Estudantes que cumulativamente tenham deficiência, sejam egressos de escolas públicas e que comprovarem receber renda familiar bruta per capita mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo
NDC2	Estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda
NDC2-PCD	Estudantes com deficiência e que cumulativamente sejam egressos de escolas públicas, independentemente de renda

Fonte: Adaptação feita do edital de nº 009/2019/UFAM, por Jesus (2020).

No ano de 2014, segundo Freire (2017), Baniwa (2017) e Jesus (2020), foi cunhado o Departamento de Políticas Afirmativas (DPA) pelo Conselho de Administração (CONSAD),

articulado esse novo departamento à Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização (PROEXT) da UFAM. O DPA nasceu resultante dos afazeres da Comissão Técnica Permanente para Elaboração de Projeto de Política Institucional para os Povos Indígenas, instituídos na Portaria Nº 786/2010 – GR, cujo texto base deu subsídios para a criação daquele. Logo, esse departamento aparece no organograma da PROEXT conforme figura abaixo:

Figura 10: Organograma da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT/UFAM)



Fonte: Organograma PROEXT/UFAM, 2023.

Não encontramos muitas informações sobre esse Departamento de Políticas Afirmativas durante a pesquisa exploratória, embora tenhamos entrado em contato via e-mail com a sua direção para solicitação de relatórios de trabalho ou indicativos que pudessem ajudar no presente estudo. Assim sendo, segundo o portal da UFAM, o DPA é apresentado da seguinte maneira:

O Departamento de Políticas Afirmativas (DPA) trabalha com atos ou medidas especiais e temporárias que vêm ao encontro de dirimir desigualdades sociais da população minoritária interna e externa à Comunidade e como missão [...] assegurar a execução de Políticas Afirmativas, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando à inserção cidadã, propositiva, solidária, intercultural e intercientífica nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade e o bem-viver regional. Objetivos [...] criar mecanismos de acesso, permanência

e aproveitamento pleno da formação acadêmica aos estudantes membros de grupos sociais e étnicos, tais como: indígenas, quilombolas, afrodescendentes e comunidades tradicionais do campo, bem como elaborar programas específicos para as demandas e os perfis socioacadêmicos existentes²⁷.

Esse departamento, por ser inerente e atrelado à extensão, tem suas atividades externalizadas no Relatório de Extensão da UFAM de 2022, no qual percebemos que sua atuação aparece mais conectada com a construção de palestras, formação e campanhas como: Participação no evento Mulheres na Ciência da Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas (FAPEAM); Live de conscientização ao Outubro Rosa; Promoção da Campanha SOS Parintins – arrecadação de alimentos não perecíveis e água potável para as vítimas das fortes chuvas que atingiram o município no início do mês de abril de 2022, em parceria com o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI); e Programação Cultural (conhecimento e música) como Fórum Nacional da Capoeira e o FOPAAM.

Quanto ao relatório de autoavaliação de 2021 da Extensão, este apresenta mais dados sobre a DPA e entre seus trabalhos ressaltamos o programa “JACAMIN: Adote um Projeto de Extensão na UFAM”, no qual se propõe que o DPA/PROEXT dê apoio financeiro a projetos de extensão que contribuem para a inclusão social de índios, cegos, surdos, cadeirantes e afro-brasileiros. Aí encontra-se também referido o programa “Pé de Vento”, que visa a proporcionar as ações extensionistas que professores e discentes universitários exercem, realizando oficinas nas áreas de Políticas Afirmativas de forma técnica, pedagógica e publicizando as ações políticas e sociais que tangem alguns dos Programas Institucionais em suas atividades extra-universidade, em escolas públicas e em outros espaços.

Não identificamos, contudo, proposições mais diretas nos últimos três anos, 2020, 2021 e 2022, nesses relatórios do DPA, dirigidas ao acompanhamento das políticas de cotas ufanianas, seja relacionada à formação das comissões de heteroidentificação, elaborações de parcerias para atividades com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) ou com o Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI 1/UFAM). Alcançamos, nas versões estudadas do PDI (2016, 2018, 2021), que o DPA é pouco mencionado, assim como suas propostas estratégicas de atuação nas políticas de cotas e nos acompanhamentos dos estudantes cotistas da UFAM.

²⁷ Mais informações, no site <<https://proext.ufam.edu.br/dpa/apresentacao.html>>.

Para nós é pertinente lembrar que, em outras universidades, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), existe uma Pró-Reitoria exclusiva para dirigir as ações afirmativas (a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil – a PROAE) que, como vemos, são complexas e vinculam-se em vários campos. Outro exemplo é a Universidade Federal de Uberlândia, a qual possui a Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIEPAFRO), que é uma diretoria com responsabilidade de dinamizar ações como políticas, programas, projetos, convênios, parcerias, cursos e atividades em educação para/das relações étnico-raciais e ações afirmativas para a população negra.

Destacamos essas universidades por perceber que são mais proativas quanto a suas ações universitárias voltadas para o relacionamento institucional na sistematização de programas, projetos e estudos que fortaleçam e incorporem populações afro-brasileiras em seus espaços acadêmicos, possibilitando, conseqüentemente, a educação para as relações raciais e o estudo da história africana, afro-brasileira e indígena em seus espaços institucionais.

Não obstante, outra ação realizada pela UFAM ocorreu no ano de 2015, por meio da Resolução nº 44/2015, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da universidade, a qual estabeleceu bonificações para os candidatos aos cursos de graduação que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições situadas no estado do Amazonas (UFAM, 2015). Inicialmente, normatizou, ainda, a destinação de 50% das vagas nas Unidades Acadêmicas interioranas para alunos amazonenses ou que estudaram durante o ensino médio no interior do Amazonas.

Compreendemos que o Processo Seletivo do Interior (PSI/UFAM) aproxima-se do que seria uma cota regional. Além disso, funciona com duas formas de bonificação, de acordo com a Resolução nº 044/2015/UFAM: “um para os estudantes que tenham realizado integralmente o ensino médio em escolas situadas no Estado do Amazonas (BE) e outro para os estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas dos municípios do interior do Estado do Amazonas (BI), com exceção de Manaus”. Para o cumprimento destas determinações, as taxas referentes aos certames são calculadas anualmente antes das publicações dos editais da UFAM.

A partir do Art. 5º §3º do Decreto Federal nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que autoriza as Instituições Federais de Ensino a criarem outras modalidades de ação afirmativa, além da reserva de vagas de que trata a Lei nº 12.711/2012, o sistema de bonificação foi atualizado. Recentemente, por meio de Portaria Normativa nº 1.091/2022/UFAM, foi determinado, em seu Art. 1º, em “20% (vinte por cento), o percentual de bonificação a ser

aplicado nas notas dos candidatos participantes da Segunda Edição do Sistema de Seleção Unificada (SISU)/2022 – 2ª edição e do Processo Seletivo para o Interior - PSI/2022”.

Um avanço importante nas políticas de cotas ufanianas ocorreu no ano de 2016, com a aprovação da Resolução 010/2016 pelo CONSEPE/UFAM, que trata das cotas para ingresso nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Todavia, este avanço não adveio de modo pacífico, de modo que, durante a pesquisa exploratória, tivemos acesso a matérias jornalísticas do portal Amazônia Real, datado de 13/10/2014²⁸, uma das quais é intitulada “UFAM cancela cotas para alunos indígenas e negros da pós-graduação”. Identificamos hiatos nos quais a UFAM cancelou a reserva de vagas por meio de cotas já instituídas, como ocorreu em setembro de 2014 no acesso ao mestrado, nos programas de pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Antropologia Social e História, cujas cotas vinham funcionando, respectivamente, desde 2008, 2011 e 2013.

Neste ínterim, a Procuradoria Federal, em nota nº 178/2014 PF-FUA/PGF, no processo nº 23105.004762/2014, responde o Memorando nº 690/2014-PPG/PROPESP/UFAM, afirmando que “não há amparo legal, não é possível a reserva de vagas em curso de pós-graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior para autodeclarados, pretos, pardos e indígenas”.

Ao tomar conhecimento desse retrocesso, reforçamos nosso entendimento do racismo como um processo político que influencia sistematicamente a discriminação e a organização da sociedade. Destarte, não poderíamos deixar de chamar Almeida (2019), quando o mesmo diz que o direito é uma manifestação de poder, uma tecnologia social de controle, com aplicações e finalidades também políticas, seja no funcionamento institucional, como combate ao racismo por meio de ações afirmativas, ou, como ocorre na maioria dos casos, na simbiose entre direito e poder, que teve e tem, no Brasil, o racismo como seu principal ponto de ligação.

Somente calcada neste tipo de funcionamento institucional, a procuradoria pôde cometer tal “equivoco”, originado no “desconhecimento”, uma vez que compreendemos que ela desconsiderou o Decreto Federal nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e conseqüentemente feriu a própria autonomia universitária nas matérias sobre ações afirmativas. Tal fato impactou com surpresa a comunidade acadêmica ufaniana, além de levar a uma espera de quase dois anos

²⁸ Para acessar matéria completa: <https://amazoniareal.com.br/UFAM-cancela-cotas-para-alunos-indigenas-e-negros-da-pos-graduacao/>.

para o restabelecimento e, finalmente, a institucionalização das políticas de cotas nos programas de pós-graduação da UFAM.

Após algum tempo, a UFAM, por meio da Portaria GR/UFAM nº 1412, de 10 de abril de 2019, instituiu Grupo de Trabalho com a incumbência de elaborar proposta destinada à institucionalização da Comissão de Heteroidentificação da universidade. Houve a aprovação da matéria pelo CONSUNI/UFAM com a resolução nº 012, de 9 de novembro de 2020. Este fato se relaciona, ainda, com os casos de denúncias, em 2019, sobre as fraudes nas cotas ufanianas, as quais detalharemos melhor no tópico sobre a comissão de heteroidentificação.

Destarte, ao resgatar o processo de institucionalização das ações afirmativas e precisamente das cotas, percebemos que a UFAM teve suas próprias especificidades, quando nos debruçamos sobre iniciativas internas e externas que influenciaram diretamente no *modus operandi* de sua implementação.

Avaliamos que, antes mesmo da obrigatoriedade trazida na Lei de Cotas de 2012 e no seu processo seletivo, a UFAM já implantara algumas ações afirmativas, ainda que restritas a grupos sociais específicos, seja na criação de turmas e cursos indígenas ou nas cotas propriamente ditas no processo de seleção de alguns programas de pós-graduação. Ressaltamos que, embora pontuais, as ações para atender as comunidades indígenas têm diálogo íntimo com a questão regional, considerando que o Amazonas é o estado brasileiro, conforme o Censo do IBGE de 2010, com o maior número de indígenas no país, sendo mais de 180 povos e cerca de 440 mil indígenas. Todavia, como discorreremos acima, as populações negras e pardas, embora não sejam minorias numéricas, só foram mencionadas e alcançadas, a nível de graduação, no ano de 2013, quando foram incluídas cotas para pessoas pretas, pardas e indígenas.

3.1.4 Ponderações sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAM

Para entender melhor os procedimentos e as principais estratégias de planejamento que têm direcionado a UFAM ao longo desses anos, selecionamos para nossas análises as três últimas versões do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFAM), contemplando a versão publicada em 2016, na gestão da ex-reitora Márcia Perales Mendes, e, ainda, a primeira e segunda revisões do PDI, publicadas em 2018 e 2021, na gestão do atual reitor, Silvio Puga. Podemos afirmar que o PDI é um documento importante porque expressa os princípios, compromissos, ações, prospecção, além dos objetivos, estratégias e metas que a universidade visualiza em seus horizontes. Houve atraso na segunda revisão devido à pandemia de Covid-19, que se iniciou em 2020, conforme figura abaixo:

Figura 11: Linha do tempo dos eventos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFAM) em 2021



Fonte: Proplan/UFAM, 2021

As versões de PDIs ufanianos de 2016 a 2025 estão em conexão com os eixos temáticos indicados pelo MEC, sendo: Perfil Institucional; Projeto Pedagógico Institucional; Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos (Presencial e à Distância); Perfil do Corpo Docente; Organização Administrativa da IES; Políticas de Atendimento aos Discentes; Infraestrutura; Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional; e Aspectos Financeiros e Orçamentários. Detalham, também, em seu corpo, as ações, objetivos e metas incluídos no decorrer desses dez anos. Percebemos

poucas diferenças nas três versões quanto a sua missão, visão, valores, princípios ou, até mesmo, suas metas, conforme abaixo (PDI/UFAM, 2018, p. 65-66, grifo nosso):

- **Missão:** Produzir e difundir saberes, com excelência acadêmica, nas diversas áreas do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo **para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia;**
- **Visão de curto prazo:** Ser referência entre as Universidades brasileiras pela excelência alcançada no ensino público, na produção científica e na contribuição para o **desenvolvimento social;**
- Visão de médio prazo: Ser reconhecida como referência em Governança Universitária, no cumprimento dos seus compromissos estratégicos e na observância de seus valores;
- **Visão de longo prazo:** Ser reconhecida pela **excelência do ensino, da pesquisa e da Extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes Amazônicos;**
- **Valores:** Ética, pertencimento institucional, democracia, transparência das ações, responsabilidade, **inclusão social, respeito aos direitos humanos, à liberdade, à diversidade** e ao ambiente”
- **Princípios:** A UFAM atua fundamentada em princípios éticos e valores morais, na liberdade de expressão, **na inclusão social, na gestão democrática e participativa por meio do desenvolvimento integrado** do ensino, da pesquisa e da extensão, que gerem benefícios sociais e econômicos.

Fizemos os destaques acima com a intenção de sinalizar que as palavras mais repetidas nos documentos e que, inicialmente, estão apresentadas nos PDIs são: desenvolvimento; Amazônia; inclusão social; respeito aos direitos humanos; liberdade; diversidade; povos; saberes; culturas; ambientes; gestão democrática e participativa.

Além disso, os documentos incorporam falas relativas a uma metodologia que trabalhe a tríade ensino, pesquisa e extensão, voltada para uma pluri, inter e transdisciplinaridade e que respeite os conhecimentos humanos plurais, suas representações a partir da multiplicidade de saberes, da produção científica, do compromisso social, político, técnico e ético no desenvolvimento educacional.

Observamos, ainda, que no PDI de 2016 é sinalizada a política da UFAM, consubstanciada pela expansão do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), na capital, e no Projeto UFAM MULTICAMPI, no interior do Estado, indicando um esforço institucional em promover ações afirmativas no processo de formação superior. Ou seja, a UFAM, como muitas outras universidades do país, aderiu ao Reuni, mesmo diante de várias problemáticas desse programa, como dialogamos no segundo capítulo.

Para tanto, o Reuni favoreceu, em contrapartida, a institucionalização das ações afirmativas e da política de cotas tanto na UFAM quanto nas demais IES públicas federais do país, que, mediante os contornos da legislação, foram obrigadas a incluir tal política no processo de seleção para seus cursos de graduação. Garantiu, na época, investimentos na ordem de R\$ 17.233.379,48, feitos pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, o que levou à criação, em 2016, do Parque Tecnológico para Inclusão Social, que assumiu serem suas metas:

a) Erradicar a extrema pobreza e a fome; b) Atingir o ensino básico universal; c) Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; d) Reduzir a mortalidade infantil; e) Melhorar a saúde materna; f) Combater o HIV/AIDS (vírus da imunodeficiência humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), a malária e outras doenças; g) Garantir a sustentabilidade ambiental; h) Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento, e i) **Realizar todas as metas sem racismo** (PDI/UFAM, 2016, p. 122).

Eis a UFAM assumindo metas “sem racismo”, ainda que nas atribuições do parque tecnológico, indicadas pela primeira vez neste, pouco tenha elaborado acerca de como cumprir tais metas. O mesmo se deu nos outros dois PDIs abordados, o de 2018 e 2021.

Outra questão que nos revelou as prioridades do PDI (2016, p. 124) foi sobre as suas políticas de ensino que falam em “Interdisciplinaridade [...] estimular a interlocução das áreas de conhecimento, superando a ditadura de uma única concepção científica”. Contudo, nenhuma das diretrizes, metas, entre outras em relação às políticas de ensino da UFAM mencionadas nos documentos, sejam no PDI de 2016, 2018 ou 2021, articula ou alude às diretrizes curriculares para a educação das relações raciais e o ensino da história africana e cultura afro-brasileira e indígena. E mesmo que nossa pesquisa não debata currículos, vemos um lapso institucional, até mesmo nesses documentos mais gerais, quanto à obrigatoriedade da história africana, que acaba se expressando no esvaziamento dos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares da UFAM, bem como na ausência das temáticas que dizem respeito à população negra amazonense.

Não seria diferente nas suas políticas de extensão sistematizadas nos PDIs. Ainda que frequentemente os três planos abordem o reconhecimento de saberes tradicionais e ações em torno da realidade amazônica, a única atividade de extensão que neles tem sido apresentada repetidamente como estímulo a história africana e cultura afro-brasileira é relacionada ao programa de extensão “Nossa África”, realizado em 2015, do qual segue registro abaixo:

Figura 12: Projeto Nossa África



Fonte: PDI/UFAM de 2015.

Ainda que seja o único Projeto de Extensão que faz referência direta à cultura africana nas três versões de PDIs ufanianos, ao nosso ver o faz de modo caricato e desconectado de outras ações afirmativas

Desse modo, lembramos a resolução nº 1 e o Parecer CNE/CP 3/2004, segundo os quais os sistemas de ensino deverão incentivar pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. Todavia, ao menos os documentos institucionais não externalizam essa diversidade das relações raciais e sobre questões culturais, mesmo quando dialogamos com o contexto amazônico.

Isto posto, Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos recomendam que devemos estar atentos para a hegemonia discursiva ou para a colonização do vocabulário e conceitos gerais que, por vezes, são utilitaristas e que costumam estar presentes nos documentos. Mas advém, principalmente, que prestemos atenção ao que eles não dizem, pois o silenciamento de determinadas pautas também nos dá pistas para captar as essências documentais. Palavras como transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluralidade e diversidade do conhecimento científico aparecem de modo residual como se fossem bricolagem de conceitos.

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (Shiroma *et al*, 2005, p. 431)

Dessa maneira, vimos nos PDIs da UFAM, uma direção contraditória à que se propõem, uma vez que a dimensão étnico-racial vem sendo esvaziada nos seus apontamentos institucionais, que não reconhecem a diversidade e pluralidade populacional da região, sobretudo quando remetemos as trajetórias e memórias de pessoas, especialmente dos afro-brasileiros.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), não podemos estar restritos à leitura desse texto de modo linear e harmonioso, além disso, devemos ler várias vezes esses documentos com uma postura não passiva. Logo os PDIs da UFAM, mesmo asseverando um reconhecimento dos saberes e povos tradicionais, não cultivam uma linha sequer para falar sobre a população negra e/ou quilombola amazonense. Nem mencionam pessoas negras, afro-brasileiras ou afro-amazônidas no corpo de seu PDIs. Quanto aos povos indígenas, embora esses até apareçam mencionados várias vezes no corpo dos documentos, permanece negligenciada uma necessidade de atualização de dados e de uma descolonização sobre esses povos e suas etnias e, ainda, sobre o território. Vimos como necessidade planejar e publicizar os direcionamentos institucionais para atender a essas comunidades populacionais. Por fim, não identificamos, em nenhum momento, proposições antirracistas nas políticas institucionais ufanianas.

3.1.5 Breve apanhado sobre a política de Assistência Estudantil e o aporte aos cotistas ufanianos

Quanto à Assistência Estudantil, ainda que de modo preliminar, por não ser nosso objeto de estudo, destacamos esse tema porque o entendemos como uma política de ação afirmativa importante dentro da universidade, que precisa ser conectada às outras políticas afirmativas, sobretudo que busquem em seu horizonte atender aos cotistas da UFAM. Com a intenção de dialogarmos com essa política e como ela aparece nos PDIs institucionais, sublinhamos algumas informações importantes para compreendê-la e alcançarmos como ela tem sido sistematizada na UFAM, bem como visualizar o seu público-alvo prioritário.

Em aspectos gerais, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil foram instituídos em âmbito federal pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e respaldada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. E enquanto objetivos buscam:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010a).

Dessa maneira, a PNAES é implementada nas IES públicas buscando atender os estudantes de cursos presenciais de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão. Cada universidade ou instituição pública recebe um recurso específico do governo federal da fonte 100 para o atendimento da Assistência Estudantil nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Observamos que a assistência estudantil, além de ser uma política de cunho focalizado, pois é dedicada a estudantes mais necessitados, tem diversos eixos de ação e se articula com distintas áreas de políticas sociais. As suas formas de execução são definidas por cada IES.

No caso da UFAM, quem gerencia atualmente a política de Assistência Estudantil é o Departamento de Assistência Estudantil (DAEST), que está vinculado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), conforme o organograma abaixo:

Figura 13: Organograma da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP/UFAM)



Fonte: DAEST/UFAM, 2023.

Devido ao histórico de desigualdades sociais no sistema escolar brasileiro e visando a possibilitar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes a nível regional, bem como contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e combater a retenção e evasão educacional na graduação, a Política de Assistência Estudantil da UFAM segue com os objetivos:

I - democratizar e ampliar as condições de acesso e permanência dos estudantes na UFAM, com vista à integralização do curso no tempo regulamentar; **II - promover serviços, projetos e programas, de modo a minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais que interferem na permanência do estudante** da UFAM no ensino superior; **III - propor e desenvolver serviços, programas, projetos e ações que apoiem o processo de ensino e aprendizagem, de modo a prevenir a retenção e evasão universitária de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica**; **IV – Realizar estudos, pesquisas e avaliações para identificar necessidades de melhoria, implementação e/ou supressão de serviços, programas, projetos e ações na Assistência Estudantil ofertadas aos estudantes da UFAM**; **V – Articular as**

ações da assistência estudantil com o ensino, pesquisa e extensão; VI – **contribuir para a construção dos meios necessários para elevar o desempenho acadêmico dos estudantes e assegurar sua integração à vivência universitária**; VII – **contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, abrangendo condições econômicas, sociais, políticas, culturais, físicas, de saúde e pedagógicas** (DAEST/UFAM,2023, grifo nosso).

Com o intuito de democratizar acesso e permanência, somente os alunos da graduação são atendidos pela Assistência Estudantil e, para concorrer aos auxílios, geralmente a UFAM lança editais pelos quais os estudantes devem atender alguns critérios e devem realizar a juntada de documentos para comprovação deles. A Assistência Estudantil pode ser ofertada por meio de transferência de pecúlio ou em forma de serviço. Vimos que a maioria dos programas ufanianos são feitos pela transferência direta de renda.

Os atuais e principais auxílios ofertados pela UFAM são: Auxílio Acadêmico; Auxílio Moradia; Auxílio PECTEC; Auxílio MATDAC; Auxílio creche; Auxílio Inclusão Digital e Auxílio Internet. Há ainda os casos de Assistência Estudantil ofertada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou em parceria com ele. Aconteceu nos casos de Bolsa Permanência (MEC) e no Projeto Alunos Conectados do MEC/RNP, este último só tendo vigorado durante 2020, na pandemia da Covid-19.

Quadro 6: Auxílios estudantis ofertados na UFAM

Tipo de Auxílio	O que e a quem atende?	Valor
Auxílio Acadêmico	destina-se a apoiar o estudante que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a custear parcialmente gastos com transporte público municipal urbano ou alternativo e material didático pedagógico de baixo custo distribuído conforme os valores	Material Didático de baixo custo R\$ 300,00 (trezentos reais); Transporte Municipal Urbano ou Alternativo: R\$: 100,00 R\$ 400,00 (quatrocentos reais)
Auxílio Moradia	destina-se a custear parcialmente os gastos com aluguel, do discente que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que passou a residir na cidade do campus exclusivamente para cursar graduação na UFAM e que mantenha a condição de inquilinato mesmo em compartilhamento de aluguel devidamente comprovado.	R\$300 (trezentos reais)
Auxílio PECTEC	o auxílio consistirá em passagem aérea, fluvial ou terrestre e ajuda de custo de acordo com a duração do evento. A concessão do Auxílio PECTEC estará condicionada à disponibilidade orçamentária.	Até R\$ 3.000,00 (três mil reais)

	E tem as Modalidade 4.1 Passagem aérea, fluvial ou terrestre e ajuda de custo; Modalidade 4.2 Passagem aérea ou fluvial ou terrestre e ajuda de custo (para aquisição de equipamentos e/ou vestuário a serem utilizados no evento) de acordo com a duração do evento e/ou a Modalidade 4.3 Passagem aérea ou fluvial ou terrestre e ajuda de custo (para aluguel ou aquisição de equipamentos artísticos e/ou indumentária a serem utilizados na apresentação) de acordo com a duração do evento.	
Auxílio MATDAC	Trata-se de auxílio financeiro, de caráter pessoal e intransferível, destinado à compra de materiais de alto custo de uso individual que sejam obrigatórios e previstos nas disciplinas curriculares, de modo a proporcionar a realização das atividades práticas indispensáveis para o aproveitamento na etapa curricular dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Enfermagem, Música, Odontologia, Biotecnologia, Engenharia de Alimentos e Engenharia Química.	R\$ 3.000,00 (três mil reais)
Auxílio creche	destina-se a apoiar o discente que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio de auxílio financeiro para custear despesas referentes à manutenção de creche ou similar ou cuidador para os/as filhos/as menores de 06 (seis) anos de idade que não tenham com quem ficar durante o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.	R\$ 300,00 (trezentos reais)
Auxílio Emergencial	consiste em repasse financeiro concedido por até três meses, ao discente que esteja em situação de vulnerabilidade socioeconômica emergencial e transitória, com alto risco de evasão por impossibilidade de suprimento de necessidades básicas da vida universitária, podendo ser prorrogado por até três meses, sujeito a avaliação sociopedagógica.	R\$ 300,00 (trezentos reais)
Auxílio Inclusão Digital	Trata-se de auxílio financeiro prestado ao estudante, de caráter pessoal e intransferível, destinado a aquisição de notebook ou tablet ou leitor digital de livros e sistemas operacionais e/ou aplicativos de escritório que contribuam para a inclusão digital e realização das atividades acadêmicas.	R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais)
Auxílio Internet	Trata-se de auxílio financeiro prestado ao(a) estudante de caráter pessoal e intransferível, em parcela única, destinado ao custeio parcial para 3 meses de serviço de internet, que contribua para a realização das atividades acadêmicas	R\$ 300,00 (trezentos reais)
RU da UFAM	A UFAM desenvolve outras ações voltadas ao público estudantil, sejam elas de natureza financeira ou não, entre as quais se destacam o Restaurante Universitário (RU) a todos os acadêmicos da graduação regularmente matriculados três refeições subsidiadas pela instituição (desjejum, almoço e jantar), servidas nos dois restaurantes da capital e nos cinco do interior.	Serviço com desconto tarifário
Bolsa Permanência (MEC); (Em parceria com MEC e é externo)	Esse programa concede auxílio financeiro a estudante de graduação que esteja em curso com carga horária superior a 5 horas diárias e que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica e aos indígenas e quilombolas com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação do estudante. O Programa de Bolsa Permanência (PBP) foi criado em 2013 e busca enfrentar	R\$ 900,00 (novecentos reais)

	as desigualdades sociais e étnicos raciais, mas não abria inscrições desde 2020, porém abriu em 2022.	
Auxílio em tempo de pandemia-ano 2020	Foi um auxílio temporário durante a pandemia com remanejamento dos recursos de auxílios como: (Auxílios Acadêmico, Moradia, Transporte Intermunicipal, entre outros)	Remanejamento dos outros auxílios e seus valores
Projeto Alunos Conectados do MEC/RNP. (auxílio durante a pandemia)	Aos/Às estudantes da graduação presencial selecionados/as será disponibilizado um chip para celular com um pacote de dados, inicialmente, de 20 Gb, para acesso à internet pelo Projeto Alunos Conectados do MEC/RNP.	Chip

Fonte: Elaboração própria, adaptado das informações publicizadas pela DAEST/UFAM (2023).

Após conhecermos as características e os principais auxílios de assistência estudantil fornecidos pela UFAM, percebemos que nenhum desses programas, atualmente, no ano de 2023, é estabelecido e dirigido especificamente aos estudantes cotistas (pretos, pardos e indígenas – PPI), sem olvidar que as cotas na UFAM são cotas sociais, uma vez que esses alunos são egressos de escolas públicas e muitos deles são vulneráveis socioeconomicamente. Como citamos acima, existem cotas para estudantes PPI, que atendam critérios inclusive de renda familiar abaixo ou até um salário-mínimo e meio. Todavia, se esses discentes cotistas da graduação quiserem pleitear os auxílios estudantis terão que concorrer com toda a comunidade universitária, ou seja, a política de cotas não se estende à seleção para os auxílios.

Outra questão a ser ressaltada e que nos chamou atenção diz respeito ao desenvolvimento da Assistência Estudantil da UFAM voltada para pessoas com deficiência (PCD), cujos editais destinam duas ou três vagas para atender estas pessoas, porém não explicam qual o cálculo percentual das vagas dirigidas a esse público, ou seja, não justificam as motivações e embasamento do quantitativo de vagas ofertadas às pessoas com deficiência.

De modo geral, o único programa estudantil que assiste estudantes quilombolas e indígenas é a bolsa permanência, ofertada diretamente e conveniada com o MEC. Todavia, a UFAM não possui cota específica para populações remanescentes de quilombo ou quilombolas, o que provavelmente atrapalha a identificação e publicização desse auxílio voltado para esse grupo social em especial. Contudo, vimos no PDI/UFAM (2021, p. 121), em seu quadro referente a síntese da assistência estudantil, que 956 estudantes foram atendidos em 2022 com esse programa. Porém, dependendo de interpretação e análise mais apuradas, esse número pode ser considerado abaixo do esperado, se ponderarmos que a UFAM recebe anualmente mais de 20 mil estudantes só a nível de graduação.

Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grade dificuldade de serem considerados legítimos. A assistência estudantil passou a ser tensionada a se repensar. A universidade se depara com a pressão negra para desenvolver ações de permanência acadêmica com condições dignas de estrutura física, biblioteca, renovação curricular, mais bolsas de pesquisa, extensão, assistência e melhores condições que garantam o direito aos diversos coletivos de estudantes, sujeitos das ações afirmativas e políticas de inclusão social, de complementarem os seus estudos com dignidade (Gomes, 2017, p. 114).

Por fim, sinalizamos o PDI da UFAM de 2021, por ser o mais atualizado. Nesse, diferentemente dos anteriores, vimos uma mudança nas metas da política de assistência estudantil, com a qual a universidade prevê atender diretamente em suas ações estudantes cotistas. Tal planejamento é explicitado no quadro de detalhamento 5.1.1, presente no documento, onde estão descritas as metas em:

Mapear 100% de alunos cotistas e buscar atendê-los com as ações de assistência estudantil estabelecidas em edital; Implantação do programa de atendimento contínuo aos cotistas; Levantamento dos cotistas que ingressarem, prioritariamente por renda, para serem atendidos pelas ações de assistência estudantil estabelecidas em edital” (PDI/UFAM, 2021, p. 77 e 78).

Destarte, situamos como necessária uma investigação mais ampliada e aprimorada sobre a política de assistência estudantil da UFAM. Todavia, com essa breve ponderação, mesmo que esteja nos planos futuros da universidade, não poderíamos deixar mencionar que aportes em tal política são imprescindíveis aos cotistas, sobretudo aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, seja na área econômica, biopsicossocial, entre outros. Logo, a assistência estudantil deve dialogar com a política de cotas para que esta tenha melhores êxitos, não somente pensando na democratização e no acesso desse público-alvo, mas projetando e possibilitando melhores condições de permanência dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação.

3.2 Do simbólico ao material: reflexões sobre a origem social dos estudantes e a performance das cotas ufanianas

Inicialmente, dialogamos com a sociologia da educação de Bourdieu e Passeron (2018) na sua obra *Os herdeiros*, para subsidiar as análises relacionadas à política de cotas da UFAM em dimensões simbólicas e materiais, buscando ainda descamufalar o mito da escola republicana libertadora, democrática e proponente, incondicionalmente, de uma mobilidade social.

Na esteira de Bourdieu e Passeron (2018), a cultura e a origem social dos estudantes são pontos fundamentais para as apreciações sobre o sistema escolar, sobretudo para pensar o ensino superior. Para esses autores, existe uma cultura legitimada, ainda que seja por vias secretas, operando em favor de uma classe social, ocultando os reais alcances, postos como meramente formais, atrelados aos princípios de igualdade, equidade, acesso e democratização das oportunidades, entre outros.

Logo, a cultura aplicada no sistema educacional é a da elite, que propõe tacitamente o seu corpo de saberes nesse sistema, até mesmo quando fabrica as formas de avaliação, exames e diplomação. Além disso, outro fator importante embutido nessa lógica cultural coaduna com o sistema de símbolos, de comportamento, linguagem, religião, fatores sociais e econômicos que determinam desígnios, continuidade da escolarização e, até mesmo, o “sucesso” escolar.

Isto posto, é necessário que ponhamos transversalmente nas nossas ponderações as desigualdades raciais e sociais, na representação das classes sociais no ensino superior em que, a princípio, os mais desfavorecidos tendem a ter menores chances, não exclusivamente para adentrar ao sistema escolar, mas também de permanecer.

As desvantagens são tão simbólicas que também restringem as escolhas de estudo desses estudantes. De acordo com Bourdieu e Passeron (2018, p. 27), “a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil”. Quanto aos estudantes favorecidos e que sejam de origem familiares mais afortunadas, esses herdam, quase que por osmose, a facilidade de se reconhecerem no sistema escolar.

os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber -fazer, gostos e um “bom gosto” [...] o privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade

com as obras que somente a frequência regular do teatro, museu do concerto[...] pode oferecer (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 34).

Não sejamos ingênuos quando pensarmos nas dimensões simbólicas e materiais que remetem aos privilégios e desvantagens raciais e sociais, pois a educação é antes de tudo um sistema de valor herdado, cultuado e passado por quem detém essa hegemonia cultural, social, econômica e política, assim como seu corpo de saberes, de saber-fazer e saber dizer.

Enquanto, para alguns grupos, o sistema educacional pode significar dominação, para outros, nas entrelinhas, é um processo de aculturação, pois para se adequar a ele, os estudantes devem negar suas línguas, valores, comportamentos, conhecimentos e saberes, assumindo, frequentemente, aqueles s a sua classe de origem. Por exemplo, dialogando com a cultura escolar da nossa sociedade e da nossa forma de organização: para disputar uma vaga no ensino superior e realizar o vestibular, primeiro minimamente devemos compreender o sistema de símbolos, além do dinheiro, temos que saber ler e escrever a língua portuguesa, além de conhecer outra língua estrangeira, geralmente inglês ou espanhol.

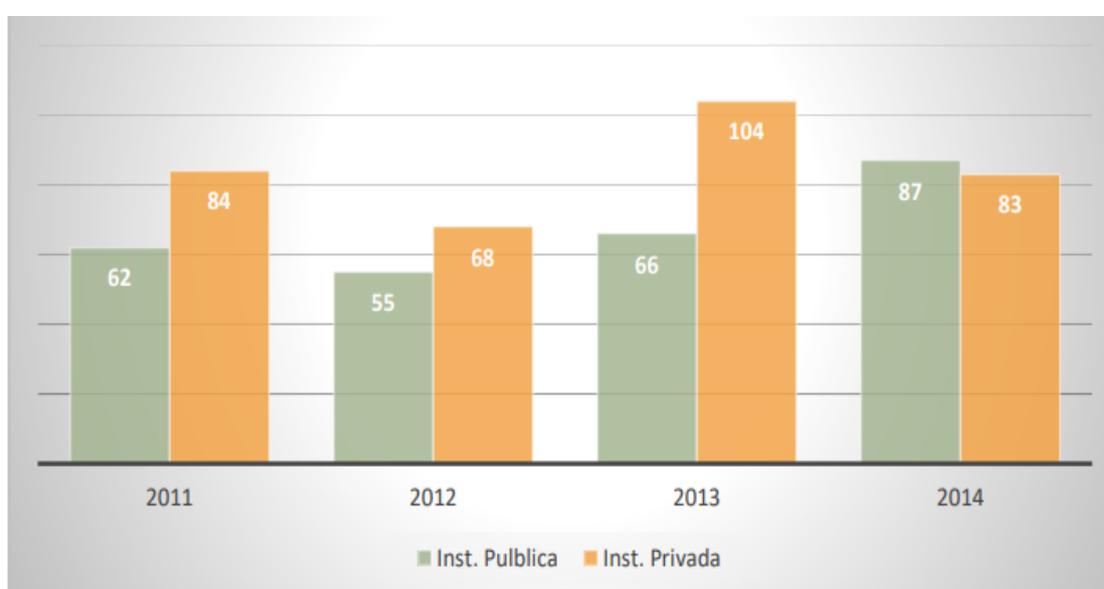
Se pensarmos na situação de uma pessoa indígena aldeada que vem para os centros urbanos pleitear uma vaga nesse sistema formal da cultura escolar, a primeira coisa que ela deve fazer é se despir é da sua língua materna, vestimentas, simbologias, entre outros. A mesma coisa acontece com uma pessoa negra, especialmente se for de uma classe desfavorecida economicamente. Seus valores, costumes, culturas são invisibilizados, negados e preteridos por essa cultura escolar elitizada e branca.

As classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar de carismática (pois valoriza a “graça” ou o “dom”) uma legitimação de seus privilégios culturais que são transformados de herança social em graça individual ou em mérito pessoal. Assim, dissimulando o “racismo de classe” pode se exibir sem jamais aparecer [...] as classes populares retomam por sua conta o essencialismo das classes altas e vivem sua desvantagem como destino pessoal (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 95).

A rigor, o sistema escolar é muito desigual e as mais variadas dimensões das desigualdades são ocultadas, seja no processo de vestibular, de acesso, seja para a permanência na universidade. Quando analisamos a situação dos estudantes ufanianos, a questão não seria diferente. Jesus (2020) ressalta que os estudantes oriundos de escola pública são a maioria da população estudantil e, ainda assim, o acesso as universidades é majoritariamente de estudantes oriundos de escolas particulares. Para a autora, isso ocorre no Amazonas e especificamente na

UFAM. Em seu estudo, Jesus (2020) aponta os anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 para ilustrar os dois anos anteriores à implementação da política de cotas (2012) e os dois anos posteriores. Podemos visualizar durante esse período o retrato da origem estudantil na respectiva IES de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 14: Origem educacional dos estudantes da UFAM



Fonte: Elaborado por Jesus (2020), a partir dos dados CTIC/UFAM, 2020.

Viu-se que os estudantes no ensino superior tiveram, conforme os anos, alterações na lógica proporcional. Até 2013, aqueles provenientes de instituições particulares de ensino ainda eram maioria entre os universitários ingressos na UFAM. Porém, em 2014, outros contornos vão emergindo e estudantes oriundos de escola pública começam a ser a maioria, muito devido à política de cotas, através da Lei 12.711/2012, que tornou obrigatório 50% da reserva de vagas a alunos provenientes de escola pública. Com essa pequena amostra, conseguimos constatar mudanças na entrada na comunidade escolar ufaniana.

Outra questão importante de lembrarmos relaciona-se com o perfil populacional amazonense e, como apontamos anteriormente, com o fato de nos situarmos no estado mais indígena do país e que, além disso, possui uma significativa população negra. O último censo

realizado pelo IBGE (2010) aponta que os brancos representam (24,2%); os negros (3,1%); os pardos (66,9%); indígenas (4,0%) e amarelos (0,3%) da população do estado.

Isto posto, Jesus (2020) afirma que, durante os anos de 2012 a 2014, a UFAM passou por mudanças também relacionadas ao perfil étnico-racial, quando, segundo a autora, aumentou a entrada de pessoas pardas, enquanto o ingresso de pessoas autodeclaradas pretas e amarelas ocorreu apenas de modo tímido. No caso dos indígenas, aconteceu o contrário: perderam uma representatividade substancial. Este fator, para a autora, correlaciona-se com o novo cenário, em que três grupos sociais, pretos, pardos e indígenas, concorrem entre si.

Além disso, não podemos esquecer das questões documentais para os povos indígenas, pois, sem o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), não é possível concorrer às vagas para as cotas como pessoa indígena. Esta é uma questão complexa, pois se, de um lado, esta medida tenta evitar fraudes, de outro é mais um instrumento burocrático que compõe e obsta a autodeclaração desse grupo étnico. Por isso, atualmente, a UFAM utiliza o RANI ou uma declaração da liderança da comunidade ao qual o indígena que concorre as vagas de cotas pertence, visando a assegurar que este tenha mais possibilidades para obtenção de documentos referentes a autodeclaração.

Nossas tabulações ocorreram a partir dos dados disponibilizados pela UFAM no período 2013-2021²⁹, lembramos que dados específicos a 2022 não foram compartilhados porque, no momento da disponibilização, ainda não haviam sido fechadas as informações institucionais referentes a 2022. Assim, os dados, por cursos de ingresso e egresso, dos estudantes cotistas da UFAM entre os anos de 2013 e 2021, no *campus* capital, podem ser visualizados na tabela da página a seguir:

²⁹ De antemão, sobre os dados tabulados da capital e do interior, avisamos que não consideramos a temporalidade ou período que os estudantes estão cursando. Por exemplo, se eles são ingressos a partir de 2017 ou dos anos consecutivos, esses ainda se encontram em processo de formação, dependendo do tempo estipulado para conclusão do curso. Portanto, não consideramos essa variável e não tivemos acesso aos períodos que estudantes cotistas estão cursando. Os dados disponibilizados pela UFAM são referentes aos cursos por códigos e o quantitativo de ingressos e egressos pelas cotas distribuídos nas variadas modalidades entre 2013 a 2021. Logo, os dados gráficos tabulados a seguir não apresentam numericamente nem conclusivamente o quantitativo de estudantes formados e sim uma representação de estudantes cotistas ingresso e egressos na UFAM pela política afirmativa nesse intervalo de nove anos (2013 a 2021).

Tabela 1: Ingresso e egresso dos estudantes cotistas da UFAM entre os anos de 2013-2021 (Dados capital)

Nº	Código do curso	Cursos	Quantitativo de estudantes cotistas ingressos	Quantitativo de estudantes cotistas egressos	Equivalência em %
1	FA01	Administração	396	60	15,10%
2	FA02	Administração	393	47	11,95%
3	FA03	Ciências Contábeis	237	43	18,14%
4	FA04	Ciências Contábeis	229	19	8,29%
5	FA05	Ciências Econômicas	220	25	11,36%
6	FA06	Ciências Econômicas	217	17	7,83%
7	FD01	Direito	233	56	24,03%
8	FD02	Direito	235	53	22,55%
9	EM01	Enfermagem	206	44	21,35%
10	FE02	Pedagogia	303	41	13,53%
11	FE03	Pedagogia	303	49	16,17%
12	FE06-FP	Psicologia	206	28	13,59%
13	FG01	Agronomia	168	15	8,92%
14	FG02	Engenharia Florestal	161	14	8,69%
15	FG03	Engenharia de Pesca	154	7	4,54%
16	FG04	Zootecnia	168	10	5,95%
17	FG05	Engenharia de Alimentos	174	8	4,59%
18	FS01	Farmácia	163	16	9,81%
19	FS02	Medicina	433	84	19,39%
20	FS03	Odontologia	159	19	11,95%
21	FT01	Engenharia Civil	190	14	7,36%
22	FT02-E	Engenharia Elétrica-eletrônica	67	3	4,47%
23	FT02-ET	Engenharia Elétrica-eletrônica	74	6	8,10%
24	FT02-T	Engenharia de Telecomunicações	65	1	1,53%
25	FT05	Engenharia da computação	201	8	3,98%
26	FT06	Engenharia da Produção	188	30	15,95%
27	FT07	Design	173	23	13,29%

28	FT08	Engenharia de Materiais	157	6	3,82%
29	FT09	Engenharia Mecânica	167	3	1,79%
30	FT10	Arquitetura e Urbanismo	188	14	7,44%
31	FT11	Engenharia de Petróleo e Gás	166	4	2,40%
32	FT12	Engenharia Química	185	14	7,56%
33	IB01-B	Ciências Biológicas-Bacharelado	89	19	21,34%
34	IB01-L	Ciências Biológicas-Licenciatura	85	21	24,70%
35	IB02	Educação Física	187	31	16,57%
36	IB05	Ciências Naturais	152	20	13,15%
37	IB06	Educação Física-Promoção em Saúde e Lazer	94	13	13,82%
38	IB07	Educação Física-Treinamento Esportivo	98	7	7,14%
39	IB08	Fisioterapia	159	21	13,20%
40	IB09	Biotecnologia	167	20	11,97%
41	IE01	Estatística	144	5	3,47%
42	IE02	Geologia	121	6	4,95%
43	IE03-B	Matemática-Bacharelado	34		-
44	IE03-L	Matemática-Licenciatura	150	8	5,33%
45	IE07	Matemática-Licenciatura	228	14	6,14%
46	IE08	Ciências da computação	210	18	8,57%
47	IE09	Química Licenciatura	219	3	1,36%
48	IE10	Física -Licenciatura	177	6	3,38%
49	IE11	Química - Bacharelado	128	6	4,68%
50	IE12	Química-Licenciatura	30	7	23,33%
51	IE13	Física-Licenciatura	170	3	1,76%
52	IE14	Física-Bacharelado	107	2	1,86%
53	IE15	Sistemas da Informação	14	-	
54	IE16	Matemática Aplicada	32	1	3,12%
55	IE17	Engenharia de Software	160	6	3,75%
56	IE18	Matemática- Pura e Aplicada	51	2	3,92%
57	IH01	Biblioteconomia	186	28	15%
58	IH06	Serviço Social	190	47	24,73%

59	IH07-B	Geografia Bacharelado	65	14	21,53%
60	IH07-L	Geografia - Licenciatura	133	34	25,56%
61	IH08	História	198	23	11,61%
62	IH10	Ciências Sociais - Bacharelado	183	12	6,55%
63	IH12	Comunicação Social-Relações Públicas	37	16	43,24%
64	IH13	Letras- Língua e Literatura Portuguesa	220	26	11,81
65	IH14	Filosofia	208	18	8,65%
66	IH15	Letras-Língua e Literatura Inglesa	179	18	10%
67	IH16	Letra- Língua e Literatura Francesa	75	5	6,66%
68	IH19	Música	58	11	18,96%
69	IH20	História	65	5	7,69%
70	IH21	Letras- Língua e Literatura Espanhola	88	12	13,63%
71	IH22	Geografia Licenciatura	159	24	15%
72	IH23	Letras Língua e Literatura Portuguesa	229	39	17%
73	IH25	Arquivologia	139	11	7,91%
74	IH26	Serviço Social	151	30	19,86%
75	IH27	Comunicação Social-Jornalismo	49	24	48,97%
76	IH28	Música	111	10	9%
77	IH29	Letras Literatura Japonesa	93	4	4,30%
78	IH30	Artes Visuais	91	11	12%
79	IH31	Artes Visuais	79	7	8,86%
80	IH39	Relações Públicas	88	6	6,81%
81	IH46	Jornalismo	96	-	-
TOTAL			12755	1455	

Fonte: Tabela de elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela UFAM (2023).

Dialogando com a referida tabela, ficou explícito que, desde a implementação das cotas na UFAM, nesses nove anos subsidiados nas fontes documentais, espantosamente apresenta-se que a não formação dos estudantes cotistas foi e tem sido muito alta em todos os cursos, na capital e no interior amazonenses.

A priori, nosso cálculo foi feito partindo da soma total das modalidades vigentes de cotas dentro de cada curso entre os anos de 2013 e 2021 que seguem. Desse modo, está enfatizado em negrito, na tabela acima, que cursos vigentes em Manaus, em sua maioria de exatas, como, Engenharia de Telecomunicações (1,53%), Engenharia Mecânica (1,79%), Física Licenciatura (1,76%), Física Bacharelado (1,86%) e Química Licenciatura (1,36%) têm as menores taxas de estudantes cotistas egressos, ou seja, são os cursos que têm, possivelmente, os maiores percentuais de evasão ou retenção durante a graduação. Por outro lado, entre os cursos que tiveram maiores números de estudantes egressos, ou seja, cursos que mais formaram estudantes cotistas, destacamos Comunicação social/Jornalismo (48,97%) e Comunicação Social/Relações Públicas (43,24%). Ressaltamos, ainda, que, durante nossa tabulação, os cursos de Jornalismo e Matemática Bacharelado não tiveram os dados completos de estudantes egressos informados pela UFAM e, por isso, estão com traços em seu preenchimento.

Sobre a realidade dos cotistas e dos cursos ministrados nos municípios do interior do Amazonas pela UFAM, usamos o levantamento que comporta o período entre 2013 e 2021. Ainda que sejam destinados menores números de vagas e poucos formatos de graduações, observamos que a conclusão universitária também não é alta nos municípios do interior amazonense que têm sedes da UFAM, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 2: Dados dos Estudantes cotistas da UFAM entre os anos de 2013-2021 (Interior)

Nº	Código do curso	Cursos	Quantitativo de ingressos como cotistas	Quantitativo de egressos como cotistas	%
1	IA01	Agronomia	110	20	18,18%
2	IA02	Engenharia Ambiental	97	8	8,24%
3	IA03	Ciências - Biologia e Química	90	8	8,88%
4	IA04	Pedagogia	106	34	32%
5	IA05	Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa	106	33	31,13%
6	IA06	Ciências - Matemática e Física	62	7	11,29%

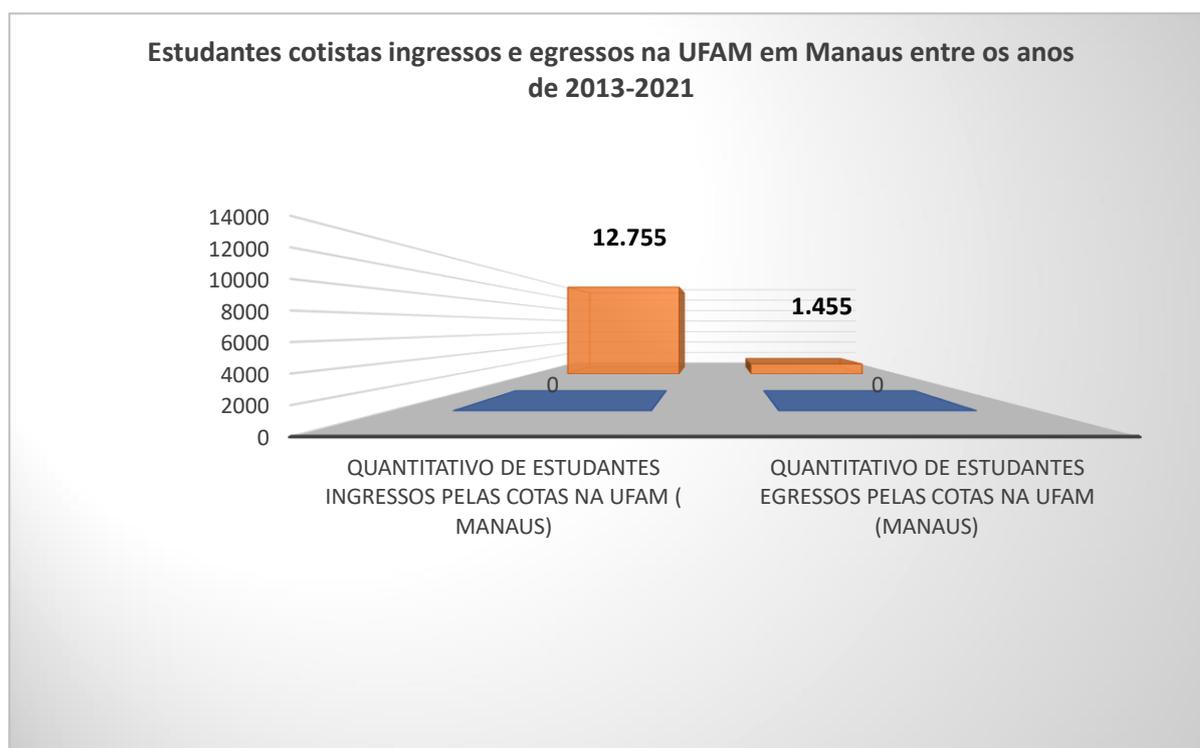
7	IN01	Administração	119	34	28,57%
8	IN02	Pedagogia	132	29	21,96%
9	IN03	Antropologia	69	7	10,14%
10	IN05	Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua	125	9	7,20%
11	IN06	Ciências - Biologia e Química	130	4	3%
12	IN07	Ciências Agrárias e do Ambiente	101	5	4,95%
13	IP01	Administração	166	32	19,27%
14	IP02	Comunicação Social - Jornalismo	99	40	40,40%
15	IP03	Educação Física	157	56	35,66%
16	IP04	Pedagogia	145	48	33%
17	IP05	Serviço Social	148	54	36,48%
18	IP06	Zootecnia	135	15	11%
19	IP07	Artes Visuais	81	15	18,51%
20	IS01	Nutrição	96	22	22,91
21	IS02	Biotecnologia	105	9	8,57
22	IS03	Fisioterapia	116	38	32,75%
23	IS04	Enfermagem	121	54	44,62
24	IS05	Ciências - Matemática e Física	134	8	5,90%
25	IS06	Ciências - Biologia e Química	126	31	24,60%
26	IS07	Medicina	38	-	-
27	IT01	Sistemas de Informação	138	15	10,86%
28	IT02	Farmácia	144	11	7,63%
29	IT03	Engenharia de Produção	128	20	15,62
30	IT04	Ciências - Matemática e Física	123	-	-
31	IT05	Ciências - Química e Biologia	124	14	11,29%
32	IT06	Química Industrial	102	17	16,66%
33	IT16	Engenharia de Software	147	14	9,52%
34	IT17	Engenharia Sanitária	118	8	6,77%
35	IT18	Agronomia	140	22	15,71%
36	IT19	Pedagogia	1	-	-
Total			4079	741	

Fonte: Tabela de elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela UFAM (2023).

Visualizamos, ainda, com destaque em negrito, os cursos que tiveram as menores taxas de egressos por cotista: Ciências - Biologia e Química (3%); Ciências Agrárias e do Ambiente (4,95%); Ciências - Matemática e Física (5,90%); Farmácia (7,63%) e Engenharia Sanitária (6,77%). Referente as graduações do interior, percebemos que, além de cursos de exatas, aparecem cursos das áreas biológicas e da saúde. Em contrapartida, os cursos com melhores índices de egressos são: Comunicação Social - Jornalismo (40,40%); Educação Física (35,66%); Pedagogia (33%); Serviço Social (36,48%) e Enfermagem (44,62%).

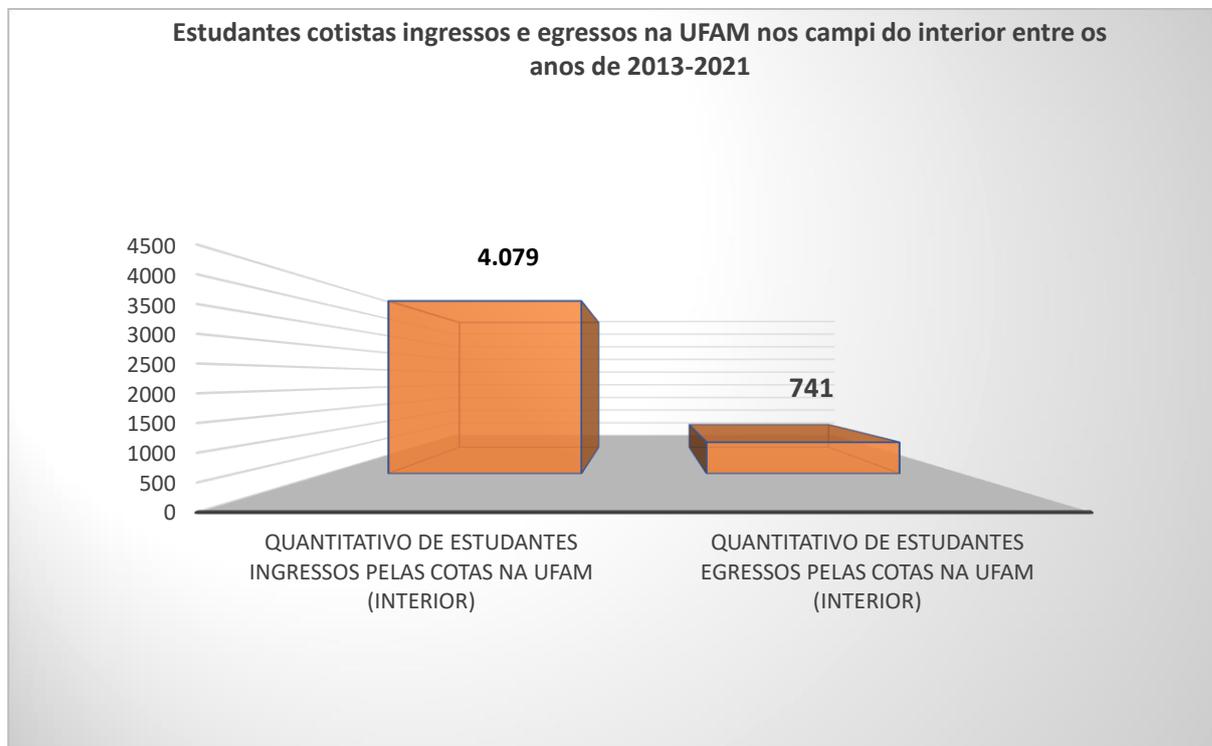
Informamos que os códigos e cursos: IT04 Ciências - Matemática e Física; IT19 Pedagogia; IS07 Medicina não tiveram seus dados de egressos informados pela UFAM. Em seguida, os gráficos que apresentam ingresso e egresso na UFAM, tanto em Manaus quanto nos *campi* do interior:

Gráfico 15: Estudantes cotistas ingressos e egressos na UFAM nos campi de Manaus (entre os anos de 2013-2021)



Fonte: Gráfico de elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela UFAM (2023).

Gráfico 16: Estudantes cotistas ingressos e egressos na UFAM nos *campi* do interior entre os anos de 2013-2021



Fonte: Gráfico de elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela UFAM (2023).

Ao falar sobre a realidade apresentada podemos aferir, ainda, que não dispomos dos elementos dirigidos necessários para quanti-qualificar a evasão ou retenção dos cotistas ufanianos, uma vez que Abramovay e Castro (2006) nos permitem entender que existe na evasão a possibilidade de retorno, diferente do que ocorre no abandono escolar sem perspectiva de regresso, ou mesmo nas análises referentes às situações de retenção, nas quais o estudante, mesmo excedendo o tempo ideal, vem a se formar. Apesar disso, todas essas condicionantes estão implícitas nesse processo e nas lacunas ufanianas, quando constatamos que a realidade evidenciada na UFAM se manifesta no modo bastante simbólico e assimétrico como se relacionam os números de estudantes cotistas ingressos e egressos na graduação.

Entendemos que os cursos das áreas de exatas tendem a ser os que menos formam estudantes cotistas na UFAM. Sendo a evasão e retenção nessas áreas e suas disciplinas um fato em diversos lugares, formatos e modalidades de ensino do Brasil, podemos inferir que não é algo exclusivo da realidade amazonense. Entre outros fatores, além da origem social, econômica e cultural dos estudantes, devemos balizar que várias pesquisas pertinentes às

dificuldades nas áreas de exatas relacionam-se com a falha do próprio sistema de ensino, abordagem e metodologias empenhadas, geralmente de modo equivocado, nos currículos escolares.

Podemos ajuizar, ainda, sobre a própria identidade cultural engessada na ciência eurocêntrica branca, que invisibiliza, particiona, entre outras coisas as formas de educar e aprender, especialmente cálculos matemáticos e até outros conhecimentos científicos. Diante disso, a universidade em questão precisa ter um olhar afinado para dialogar com essa conjuntura e não incidir nos rótulos recorrentes da ideologia da classe dominante, que banalizam e violentam nas suas respostas a tais questões. Tendem a individualizar e apontar como problemáticos os estudantes, sendo estes supostamente os “mal-sucedidos”, “fracassados” ou “incapacitados”, ao invés de olhar profundamente para as suas próprias conjugações institucionais, que fortalecem e forçam o abandono escolar e universitário.

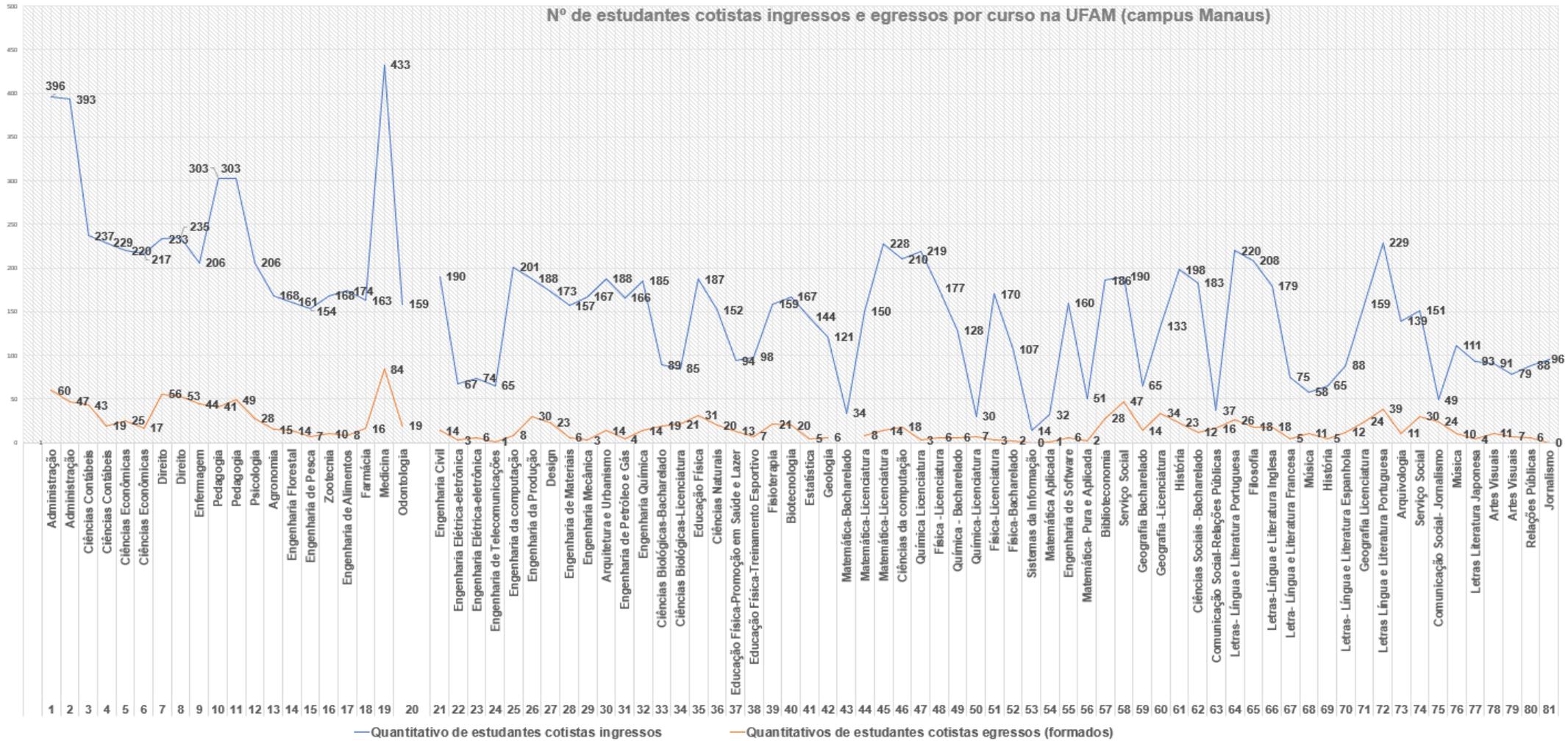
Conforme nos lembra Bento (2022), em seu livro *O pacto da branquitude*, a lógica da meritocracia inserida socialmente nas organizações, sejam escolares ou não, reforça constantemente a meritocracia como uma habilidade inerente e individual que viola outras extensões, como a relação dessa “habilidade” com a história social do grupo a que esse indivíduo é pertencente. Assim, a avaliação do desempenho escolar parte de uma ideia desleal, o que faz com que chegue, geralmente, em conclusões falsas, que não dialogam com toda a bagagem e herança da escola cultural elitizada, nem mesmo com os seus sistemas de privilégios. Nesse sentido, “as relações de dominação de gênero, raça, classe, origem entre outras guardam muitas similaridades na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explícitos” (Bento, 2022, p. 15).

Desse modo, associando as ideias trazidas por Bento (2022) sobre os pactos de privilégios elaborados pela branquitude e sobre o peso grande da hereditariedade cultural formulada por Bourdieu e Passeron (2018), não podemos concluir que enfrentar unicamente as desigualdades econômicas, findaria com as outras desigualdades preestabelecidas nesse processo escolar. Uma vez que:

o sistema de educação pode assegurar a perpetuação do privilégio [...] ele pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele [...] a eficácia dos fatores sociais de desigualdades é tamanha que a igualização dos meios econômicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário deixasse de consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou mérito individual. Ou melhor, realizada a igualdade formal das chances, a escola poderia pôr todas as aparências da legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 45).

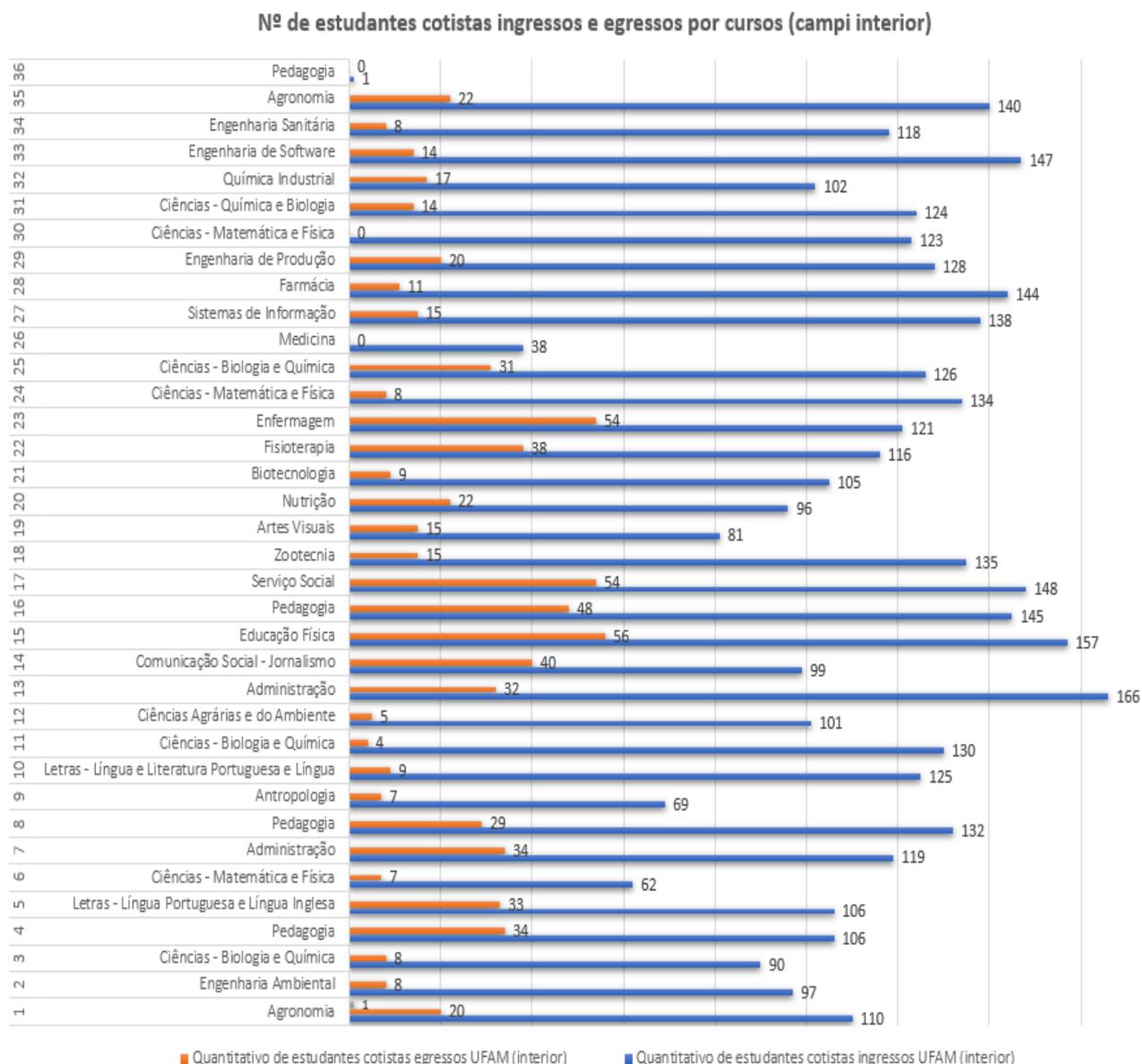
Nesse ínterim, para Vial (1972, p. 12), o discurso preconizado por essa elite branca é sempre na direção de que “aqueles que são capazes vencem, aqueles que não o são, fracassam, [pois] desde sempre a escola soube ensinar”. Na página a seguir, podemos visualizar as ilustrações gráficas e outros elementos que retratam os cursos ufanianos que tiveram mais vagas para estudantes cotistas entre 2013-2021:

Gráfico 17: Número de estudantes cotistas ingressos e egressos por curso na UFAM (Manaus)



Fonte: Gráfico de elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela UFAM (2023).

Gráfico 18: Número de estudantes cotistas ingressos e egressos por curso na UFAM
(Interior)



Fonte: Gráfico de elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela UFAM (2023).

Considerando os gráficos acima, observamos elementos relacionados às sedes e cursos da UFAM, ministrados em Manaus e no interior. Ressaltamos que os cursos que mais tiveram vagas para estudantes cotistas em Manaus são: Medicina, com a entrada de 433 estudantes (formando 84); Administração, com a entrada de 396 estudantes (formando 60); Pedagogia, com a entrada de 303 estudantes (formando 44); Direito, com a entrada de 235 estudantes (formando 56 estudantes).

E no caso dos cursos realizados nos *campi* do interior amazonense, os que abriram mais vagas para estudantes cotistas são: Administração, com a entrada de 166 estudantes (formando 32); Educação Física, com a entrada de 157 estudantes (formando 56); Serviço Social, com a entrada de 148 estudantes (formando 54) e Engenharia de Software, com a entrada de 147 estudantes (formando 14). Além disso, advertimos que a numeração zero representada nos gráficos corresponde aos dados não informados pela referida instituição.

Outra questão pertinente às compreensões referencia-se no próprio investimento educacional posterior ao ingresso, num sistema em que, mesmo as cotas possibilitando o ingresso de discentes de classes e grupos social mais desfavorecidos, esses alunos são os que menos recebem investimento durante sua permanência institucional, seja na tríade ensino, pesquisa e extensão, ou no fomento, por exemplo, pelas bolsas ou auxílios direcionados aos estudantes que atendam aos padrões de um determinado rendimento ou coeficiente escolar. Padrões estes que são difíceis de padronizar sem considerar as especificidades de cada grupo social.

Vimos, ainda, que os cursos mais concorridos e que, nesses últimos anos, são os que mais forneceram vagas a cotistas na UFAM são Direito e Medicina, embora essas vagas sejam disputadas entre grupos sociais diversos, suas características elitistas e elitizantes entre os estudantes ainda não foram superadas, inclusive se olharmos para a questão racial, pois são cursos majoritariamente frequentados por pessoas brancas. Além disso, refletindo entre outros sistemas de símbolos, os cursos de Direito e Medicina possuem um rígido código de vestimenta, os materiais pedagógicos específicos das áreas são caros e a própria manutenção e destinos sociais se encontram dentro desse sistema de privilégios, nos quais o fracasso escolar relaciona-se constantemente à falta de “dons” pessoais.

Dizendo de outro modo, a partir desse exemplo, para Bourdieu e Passeron (2018), não é suficiente constatar que a cultura escolar é uma cultura de classes. É preciso notar que as tradições pedagógicas transmitidas e exigidas, determinam e sempre determinaram a cultura erudita. Todavia, os autores defendem como caminho a iniciativa de uma pedagogia realmente racional, baseada em uma sociologia das desigualdades culturais.

Na ausência de pedagogia racional que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos; e, reciprocamente, uma pedagogia realmente racional, isto é, fundada numa sociologia das desigualdades culturais[...]mas somente poderá se concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma pedagogia racional (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 101).

Isto posto, a promoção das políticas de cotas e seus agentes atendidos são permeados por muitos fatores para sua estruturação e organicidade. A universidade e seu sistema escolar precisam dialogar, como diriam Bourdieu e Passeron (2018), abertamente com a sociologia das desigualdades culturais, rever seu sistema de planejamento estratégico e articular sua continuidade a uma pedagogia racional, que, além de tudo, não se limite em focar somente no ingresso de grupos sociais preteridos historicamente dentro da universidade, mas repense os seus meios para a formação, continuidade, permanência e superação de privilégios raciais e sociais.

3.2.1 Os tensionamentos sociais e políticos sobre as cotas na UFAM

Ao retratar as ações afirmativas e, sobretudo, as políticas de cotas, foi demonstrado que, desde sua gênese até as suas implicações mais constitucionais e contemporâneas, sempre houve em seu processo tensionamentos políticos. De um lado movimentos sociais favoráveis, principalmente os movimentos negros e posteriormente indígenas, de outro lado movimentos contrários, geralmente com um viés conservador, liberal e baseados em ideários racistas. Articuladas a esse cenário temos as alocações discriminatórias e racistas que vem sendo perpetuadas há muitos anos na sociedade brasileira, como constatamos também adiante.

Poderíamos tecer exemplos coetâneos de diversos aspectos para analisar as simbologias e linguagens explícitas em polarizações revestidas dentro desses discursos discriminatórios, que utilizam como apoio o mito da democracia racial, ideias de mestiçagem e de branqueamento. Contudo, restringimo-nos, em nosso estudo, a

evidenciar os tensionamentos sociais e políticos percebidos na Universidade Federal do Amazonas.

Para figurar tal cenário, durante nossas pesquisas exploratórias e documentais, vimos que as principais narrativas de contraposições extrínsecas às cotas na UFAM, embora não com exclusividade, partem do Movimento Nação Pardo-Mestiça-AM.

Sobre o Nação Mestiça, segundo Véran (2010), o movimento nasceu em 2001, nos subúrbios de Manaus. Conforme Véran (2010, p. 21) uma das principais premissas desse grupo é resumida no lema “sou mestiço nas minhas origens, caboclo na minha cultura e cidadão frente aos meus direitos”, na qual eles afirmam categoricamente que não se reconhecem como negros e sim enquanto pardos e mestiços. Portanto, coadunamos com a teoria de Gomes (2022), de que a mestiçagem amazônica e a identidade cabocla e parda também utilizadas pelo movimento Nação Pardo-Mestiço reforçariam a ideia de um Brasil homogêneo e supostamente dotado de uma democracia racial. Além disso, percebemos que a narrativa do movimento supracitado tem aproximação com a ideia de mestiçagem e de um forçado apagamento das culturas afro-brasileiras e africanas e dos povos indígenas no Amazonas. Ou seja, na contemporaneidade o Nação Pardo-Mestiço encampa um duelo político frequente que busca desassociar a categoria pardo da de negro.

Todavia, essas questões contradizem o próprio Estatuto da Igualdade Racial brasileiro, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que afirma ser “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”, pois o estatuto, em seu parágrafo IV estabelece como “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Brasil, 2010b, p. 13).

Ironicamente, o Nação Pardo-Mestiço nasceu aliado aos movimentos negros organizados em torno da defesa dos direitos civis na sociedade manauara. O fundador do Nação Mestiça é Leão Alves, que no primeiro momento se colocou como simpatizante

do Movimento Alma Negra (MOAN), criado por Nestor José Soeiro Nascimento³⁰, na década de 1970, na cidade de Manaus, sendo um sagaz articulador de projetos de base que buscavam valorizar a ancestralidade africana da sociedade amazonense.

Figura 14: Foto de Nestor Nascimento



Fonte: Nestor Nascimento, foto de Alberto Araújo, Amazônia Real (2021).

A incongruência surgiu quando o fundador do Nação Mestiça, Leão Alves, descendente de pai cearense e mãe amazonense, rejeita qualquer possibilidade de ser

³⁰ Nascimento foi fundador da Associação dos Moradores e Amigos da Praça 14, sócio fundador da Escola de Samba da Vitória Régia. cursou o ensino fundamental no Grupo Escolar Luizinha Nascimento, ensino médio no Colégio Estadual Rivadávia Corrêa (RJ). Foi Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Amazonas, sendo inclusive um dos fundadores do Centro Acadêmico de Direito da universidade em referência. Exerceu a função de segurança do Ministro Lira Tavares, pelo Ministério do Exército, em 1968, escolhido pelo general Costa e Silva no Palácio das Laranjeiras. Atuou como repórter universal de notícias, no Rio de Janeiro, no ano de 1968. Exerceu a função de colunista e repórter no Jornal A Notícia, em Manaus, no período de 1972 à 1975. Foi Diretor Superintendente Cultural do Amazonas, em exercício entre os anos de 1984 a 1986, citado como um dos melhores alunos da Universidade do Amazonas, pelo professor Samuel Benchimol, na Ordem dos Cobras. Foi vice-presidente do Clube da Madrugada e membro da Sociedade dos Amigos de Portugal de Manaus, e ainda foi presidente do Conselho Estadual de Cultura 1992/1994. Atuou e fundou o Movimento Alma Negra, em Manaus, no final da década de 1960, visitou os EUA a convite de Bill Clinton (1997), então presidente dos Estados Unidos, onde manteve contato com várias entidades, visitou o Capitólio, a Casa Branca, e na oportunidade concedeu entrevista à Voz da América como um dos mais ilustres defensores dos direitos civis no Brasil (Silva, 2018, p. 68). Ainda conforme matéria jornalística do Amazônia Real (2021), na década de 1970, durante a ditadura militar, Nestor foi brutalmente torturado quando fazia parte do movimento estudantil no Rio de Janeiro. Perdeu todos os dentes da arcada superior da boca, depois de ter sido socado por horas. Sobrevivente, resolveu que jamais usaria uma prótese dentária na vida para não esquecer da violência vivenciada.

identificado como um homem negro devido ao seu fenótipo. Segundo Véran (2010), isso foi um dos principais motivos de sua dissidência da MOAN.

Nesse campo da relação de poder e das relações raciais, observamos que o Nação Mestiça começou a ter embates políticos, sobretudo com organizações negras amazonenses, no campo da educação e, com a entrada de negros e dos povos indígenas pelas cotas na UFAM, esse movimento demonstrou inicialmente sua discordância na 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), questionando que o Nação Pardo-Mestiço não tinha assento pelo Amazonas nessa conferência nacional, diferentemente de várias outras entidades indígenas e negras amazonenses. Conforme Gomes (2022), houve um embate nas conferências preparatórias para a nacional, realizado pelo, na época, recém-criado FOPAAM³¹, que provocou, de imediato, que as reservas de vagas na CONAPIR fossem para organizações negras.

Após esse ocorrido, Véran (2010) e Gomes (2022) afirmam que, diante da divisão, o Nação Mestiça juntou-se com Santana, um entusiasta da causa mestiça, e formaram a Organização da Resistência Mulata³². Durante essas colisões foi explícito que as organizações e movimentos negros amazonenses são contrários à categoria da mestiçagem e tudo que implica sua regionalização, como o termo caboclo. Quanto aos mestiços, esses criaram seu próprio fórum, no qual ressaltavam “a realidade da mestiçagem como processo, e a cultura cabocla como irreduzível à cultura afro-brasileira” (Veran, 2010, p. 23).

Para o Nação Mestiça, no Brasil não existe nenhuma fronteira política étnico-racial que opera qualquer modo de desigualdade racial e social. E negam a existência de pessoas pretas/negras visto que, para eles, toda a população brasileira e, no caso, amazonense é composta de mestiços. De modo geral, o Nação Mestiça se opõe fortemente a qualquer obrigação estatal no campo dos direitos que promova a população negra ou os

³¹ Fazem parte e articulam-se com o FOPAAM os grupos de religiões de matriz africana que integram a Federação de Umbanda e Cultos Afro-brasileiros do Estado do Amazonas (FUCABEAM), a Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB), a Cáritas Arquidiocesana de Manaus, a Associação dos Portadores de Anemia Falciforme e outras Hemoglobinas do Estado do Amazonas (APAFHAM), a Associação de Remanescentes Quilombolas de Novo Airão Zona Urbana (ARQNAZU); a Federação das Organizações Quilombolas do Município de Barreirinha (FOQMB), o Instituto Cultural Afro Mutalembê (ICAM), a Associação do Movimento Orgulho Negro do Amazonas (AMONAM), a Associação Cultural Tambor de Crioula, a União de Negras e Negros pela Igualdade (UNEGRO) e as Dandaras - Mulheres Negras das Florestas.

³² Segundo Verán (2010), a Organização da Resistência Mulata foi formada por Santana, ao lado do Nação Mestiça.

povos originários. Usam, por exemplo, os indicadores do censo do IBGE (2010), que apontam o alto índice de autodeclarados pardos em nosso estado, que coaduna, como notamos anteriormente, com a negação embutida pela lógica do embranquecimento e mestiçagem.

Nesse aspecto, um dos seus principais tensionamentos, nos âmbitos regional e nacional, tem sido no campo da educação, com as contraposições às ações afirmativas de cotas no ensino superior. Em 2008, o respectivo movimento lançou uma carta ao ministro Gilmar Mendes pedindo o fim das cotas raciais, não só na UFAM, como também nas outras universidades e instituições públicas do país, alegando que esta política não visa a melhorar a vida dos pardos-mestiços. É assim que Carneiro (2011, p. 60) salienta:

No combate em que as elites nacionais travaram contra as políticas de promoção de igualdade racial, elas se servem de desqualificação pública dos movimentos negros e de seus parceiros e aliados, da negação do racismo e da discriminação racial, da deslegitimação acadêmicas de estudos e pesquisas que há décadas vem demonstrando a magnitude das desigualdades raciais e das experiências genéticas para consubstanciar a miscigenação e a negação do negro como sujeito social demandador de políticas específicas e de seu direito democrático de reivindicá-las.

O Nação Mestiça já teve como presidente Helda Castro Leão Alves, esposa do atual presidente Helderli Fideliz Castro de Leão Alves. Percebemos que esses se alternam, com certa frequência, na liderança do movimento.

Em seu site oficial, o Nação Pardo-Mestiça diz que possui mais de duas mil pessoas associadas e filiadas, as quais estão distribuídas pelos estados do Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo. O Nação Mestiça obteve, em janeiro de 2006, a aprovação da Lei nº 934, que institui o dia do Mestiço no município de Manaus. O dia do mestiço também é vigente nos Estados da Paraíba, Roraima e em cidades como Boa Vista-RR e Autazes-AM. O movimento alega publicamente que suas influências enquanto movimento social são provenientes de pensadores como o historiador local Álvaro Botelho Maia, considerado defensor dos mestiços, bem como Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Ou seja, seguem com ideários essenciais do “mito da democracia racial”. Observamos que, apesar de ser um movimento regional, também abarca e se articula aos movimentos de mestiçagem de outras cidades brasileiras que carregam um suposto ideário nacionalista.

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (Munanga, 2004, p. 11).

Após esse proveito político, o Nação Mestiça, na cidade de Manaus, conseguiu influenciar, também por meio da Lei 1.151, de 15 outubro de 2007, a instituição do dia 24 de junho como data comemorativa do caboclo manauara, a qual as esferas municipais e estaduais, bem como suas casas legislativas, asseguraram nos calendários oficiais. Essa conjuntura possibilitou a estruturação da Associação dos Caboclos e Ribeirinhos da Amazônia (ACRA), que, após pesquisa exploratória, constatamos que tem a mesma liderança do Nação Mestiça, a senhora Helda Castro. Defendendo nomenclaturas como mestiços, caboclos ou ribeirinhos, o Nação Mestiça vai se proliferando nos espaços públicos.

O que nos chama atenção é que os discursos do Nação Mestiça não se colocam avessos ou negam as populações brancas. Ao contrário, são embasados por um discurso colonialista das teorias racialistas, apontando um lugar perceptível de subalternização e negação identitárias do ser negro e a secundarização dos indígenas. Além disso, atualmente tentam se aproveitar dos ganhos nos direitos civis e políticos dos Movimentos Negros usando a nomenclatura do pardo (que compõem a categoria populacional dos negros).

Abdias do Nascimento (1978), um dos precursores do Movimento Negro Unificado (MNU), afirma que a ideologia da mestiçagem é responsável por uma tripla invisibilização da questão racial e social no país. Na gênese deste discurso salienta-se uma relação de afinidade do Nação Mestiça com a perspectiva do mito de uma democracia racial, visto que a defesa da mestiçagem foi e é entendida por muitos movimentos sociais como uma ideologia de dominação que esconde e marginaliza a população negra e os povos indígenas.

Mesmo em um contexto de negação, secundarização, desinformação, estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos pelos Movimentos, organizações e intelectualidade negra os quais trazem a centralidade da presença negra na construção da cultura amazonense. Esses são os grandes responsáveis pelas narrativas de valorização das

memórias afro-brasileiras, afro amazônicas e ameríndias, histórias e impactos dessa cultura em âmbito regional.

Como nos recorda Nilma Gomes (2017), os movimentos negros têm, em sua dimensão, uma característica política e educadora. São, para a autora, “educador[es], produtor[es] de saberes emancipatórios e [...] sistematizador[es] de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (Gomes, 2017, p. 14), como foi o caso das ações afirmativas e suas políticas de cotas.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação social, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violências, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017, p. 17).

A conjuntura no Amazonas não foi, nesse sentido, distinta da do resto do país, pois os Movimentos Negros locais, de acordo com Gomes (2022) e Silva (2018), iniciaram as lutas pelos direitos civis no Amazonas, sendo que, não podemos deixar de ressaltar, um dos principais personagens na luta contra o racismo no Amazonas, como vimos, foi Nestor Nascimento junto ao MOAN.

Para Silva (2018, p. 69), o MOAN “foi a primeira instituição política direcionada à defesa dos direitos civis da população negra do estado e procurava revelar para a sociedade amazonense que a presença negra tem seu espaço e ela é também um aspecto determinante para a compreensão da história do Amazonas”. Estes debates ajudaram a ressignificar e politizar a ideia de raça, entendendo como proposta de emancipação a construção de identidades étnico-raciais também no contexto regional.

Figura 15: Movimento Alma Negra



Fonte: MOAN, no Jornal A Notícia datado em 10/7/1983, retirada de Gomes (2022).

Gomes (2022) retrata, ainda, que Nestor Nascimento também foi do Movimento Social de Igualdade Racial no Amazonas, uma militância estudantil importante de universitários da chamada, na época, Universidade do Amazonas, hoje UFAM, agitando e efervescendo o Instituto de Ciências Humanas e Letras, levantando debates importantes, especialmente sobre a situação da população negra no território amazonense. É nesse cenário de disputas políticas e tensionamentos, sobretudo entre os movimentos negros amazonenses e o Nação Mestiça, que as ações afirmativas e suas cotas vem sendo operacionalizadas e marcam a conjuntura local.

As ações afirmativas no Amazonas têm se consolidado pelo conjunto de iniciativas de povos indígenas, pardos e movimentos negros ainda que opondo-se em alguns campos e contextos, também se unem em seus anseios pelas reivindicações de direitos e combates às violências, desigualdades, preconceitos, racismos, em prol ao respeito de sua cultura e identidade étnico-racial. Ainda que a igualdade de oportunidades não seja uma realidade no meio social amazonense assim como no âmbito nacional, os movimentos sociais reivindicam mudanças significativas para as populações que ainda são etnicamente e socialmente marginalizadas, sobretudo as negras [...]. Mas é importante ressaltar que as políticas públicas ainda são alvo de combates por segmentos do meio social amazonense assim como em

outras áreas do país. As cotas são um exemplo de que ainda há entranhamento de sujeitos e grupos em relação à presença negra no Amazonas e existe contestação dos direitos dos indígenas (Gomes, 2022, p. 98).

Desse modo, abrangemos que o FOPAAM desde o início foi um dos principais movimentos negros mobilizadores e reivindicadores das políticas de cotas na UFAM, como já dito anteriormente, conforme documentado em carta no ano de 2006, antes mesmo de vigorar a legislação na instituição.

De outro lado, tem-se o Nação Mestiça, que já solicitou o fim das cotas e recentemente se reuniu com o atual reitor Sylvio Puga, na data de 05/11/2021, reunião essa noticiada no portal da UFAM. Segue registro abaixo:

Figura 16: Reunião do Nação Mestiça com Reitor da UFAM, Sylvio Puga, em 2021



Fonte: Foto retirada do portal UFAM (2023).

Diante do que foi noticiado pelo portal UFAM, os integrantes do Nação Pardo-Mestiça Brasileiro reivindicaram a inclusão de mestiços na banca de heteroidentificação da UFAM e solicitaram que as vagas reservadas aos pardos fossem separadas das vagas reservadas às pessoas pretas, requerendo inclusive que o próprio Nação Mestiça declarasse quem é pardo ou não durante os certames ufanianos, o que é completamente antagônico às recomendações legais.

Sobre o campo educacional e as cotas universitárias, consideramos que essas políticas partiram de décadas de estudos e pressões sociais iniciadas pelos segmentos afro-brasileiros e, posteriormente, fortalecidos pelos povos indígenas. No Amazonas, tais movimentações ocorreram de modo parecido.

Observamos que os movimentos negros amazonenses reivindicam reconhecimento de suas identidades em âmbito local e visam à valorização das suas culturas, identidades, direitos sociais e melhores condições de vida. Notamos, nesse intermédio que as relações raciais têm sido um eixo prioritário em todas as etapas de reivindicação e organização na luta política, no campo simbólico e material, pela equidade racial e social no Brasil e no território Amazonense.

Identificamos, nesses tensionamentos, o preconceito e o racismo que reverberam simbolicamente e materialmente quando vemos iniciativas como as do Nação Pardo-Mestiça, por meio das quais se apropriaram de um discurso fortalecido em um contexto nacional da miscigenação para delinear esse lugar do mestiço e invisibilizar as pautas dos segmentos negros e indígenas, especialmente no Amazonas. Enquanto isso, para a população branca, esse movimento acaba reforçando seus lugares de privilégios sociais baseados em políticas de branqueamento e essa suposta relação racial harmônica e democrática. Acresce-se a isso o fato de entenderem a questão racial por um viés biologizante, próprios do colonialismo e do racismo à brasileira.

Quanto aos resultados, apreendemos que o Nação Pardo-Mestiça Brasileiro confronta as cotas na UFAM sistematicamente, seja pressionando para o fim das mesmas, seja tentando intervir no processo de heteroidentificação em sua tentativa de separar as modalidades pardas e pretas, que englobam, como já vimos anteriormente, as compreensões política e ideológica operadas no campo do direito de que esses pertencem ao grupo social composto por pessoas negras. Ou seja, em linhas gerais, percebemos uma tentativa de confrontar e atrapalhar o andamento da política de cotas na UFAM e não compactuamos com o posicionamento e interpretação do Nação-Pardo Mestiça quanto ao seu entendimento da questão racial, nem com essa tentativa de usurpação dos direitos civis conquistados a duras penas pelos movimentos negros e indígenas em relação ao seu espaço e ampliação das políticas afirmativas nacional, regional e localmente.

Além disso, defendemos aqui o imperativo da manutenção democrática da política de cotas para o ensino superior, conforme preconizado pela Lei nº 12.711/2012, bem como a necessidade de diminuir a lacuna racial e social presente na sociedade

Amazonense aos quais os movimentos negros, há muito tempo, têm realizado uma imensurável contribuição e, dialogando com o pensamento de Gomes (2017, p. 23), “caracterizam[-se] como importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações”.

3.2.2 Criação da Comissão de heteroidentificação da UFAM

A comissão de heteroidentificação da UFAM nasceu, sobretudo, após pressões da comunidade acadêmica. Os anos de 2019 e 2020 foram fundamentais, pois sugeriram recorrentes denúncias públicas por supostas fraudes durante o processo seletivo referente à admissão para as vagas das cotas.

Segundo matéria elaborada pelo jornal A Crítica, em 16/06/2020³³, os principais cursos denunciados foram: Medicina, Direito, Engenharia Química, Ciências Contábeis e Psicologia. Vários veículos da imprensa local destacaram essas acusações, principalmente porque em 2019 foi criado um perfil na rede social Twitter, @autodeclaradoam, hoje desativado, ao qual mostrava as fotos e o estilo de vida, bem como documentação de estudantes de escolas particulares como possíveis fraudadores. A imprensa local e o jornal supracitado noticiaram que as denúncias de fraudes em cotas raciais na UFAM cresceram de 11 casos em 2019 para 57 em 2020. Tais acusações, na época, foram acatadas pelo Ministério Público.

Preliminarmente a UFAM criou o Grupo de Trabalho (GT) Heteroidentificação, instituído pela Portaria GR/UFAM nº 1412, de 10 de abril de 2019, assinada pelo reitor da UFAM, Sylvio Puga. Segundo Dutra e Costa (2022, p. 06), “as evidências sobre as nuances do processo de formação para a institucionalização da Comissão Geral de Heteroidentificação na Universidade Federal do Amazonas se deram, inicialmente, com a criação do Grupo de Trabalho Heteroidentificação, instituído pela Portaria GR/UFAM n.1412, de 10 de abril de 20”.

Nesse sentido, houve reuniões periódicas de trabalho e estudos, com vistas à escrita da minuta de uma Resolução, que disporia sobre

³³ Para acessar matéria completa, use o link: <https://www.acritica.com/UFAM-denuncias-de-fraude-em-cotas-raciais-cresceram-mais-de-400-em-2020-1.39571>

composição e atuação da Comissão Geral e Comissões Setoriais de Heteroidentificação, visando à confirmação da autodeclaração étnico-racial do estudante que entra na universidade pelo sistema de cotas raciais. Convém ressaltar que, na ocasião o Núcleo de Estudos Afro Indígena (NEAI 2/ UFAM), realizou a formação dos técnicos, estudantes, docentes e ativistas do movimento social, com a finalidade de integrar a Comissão Geral ou Bancas Setoriais de Heteroidentificação no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (Dutra; Costa, 2022, p. 06).

Ao falar da comissão de heteroidentificação da UFAM, não poderíamos esquecer de ressaltar que a construção desse processo integrativo teve como dianteira os trabalhos realizados pelo Núcleo de Estudos Afro Indígena (NEAI 2/ UFAM), coordenado pela professora Dr.^a Renilda Costa³⁴, o qual ajudou a qualificar e a mobilizar as formações pertinentes aos temas sobre relações raciais e políticas de ações afirmativas no ensino superior dentro da UFAM, possibilitando debater institucionalmente a capacitação e o entendimento do tema entre os gestores e demais servidores. Sendo assim foram elaboradas formações como:

Seminário: Relações Raciais no Brasil: desafios apresentados às Instituições de Ensino Superior pelas Políticas de Ação Afirmativa, realizado em maio de 2019. A iniciativa teve como escopo principal, dar condições aos/as gestores (as), da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e Pró - reitoria de Extensão da Universidade Federal do Amazonas, para uma atuação com mais propriedade na implementação de políticas de ação afirmativa [...] além de criar subsídio para elaboração de metodologia para heteroidentificação, a partir da autodeclaração dos (das) negros e negras (pretos e pardos) no âmbito da Portaria Normativa nº. 04 do Ministério do Planejamento de 06 de abril de 2018. [...] **Seminário: Cotas Raciais e Bancas de Heteroidentificação: implementação na Universidade Federal do Amazonas, que ocorreu nos dias 15 e 16 outubro de 2019 [...].** Neste evento contamos com a participação, de também integrantes do Movimento Negro, Comunidades Tradicionais de Terreiro e quilombolas. Na ocasião desenvolveu-se, também, uma capacitação

³⁴ A professora Dr.^a Renilda Aparecida Costa é atualmente professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas, atuando no Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais, na área da Sociologia. Atua ainda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia desde 2014. É coordenadora do Núcleo de Estudos Afro Indígena (NEAI 2/UFAM). Tem experiência nas áreas de conhecimento da Educação, Sociologia, Sociologia da Educação e Sociologia da Religião, principalmente nos seguintes temas: Identidade Nacional Brasileira, Identidade Étnico-racial e Educação, Constituição da Identidade Religiosa na Amazônia, Diálogo Inter-religioso e Religiões de Matrizes Africanas. No dia 12 de novembro de 2021 recebeu o prêmio Nestor Nascimento na categoria “Respeito, Visibilidade, Resgate Histórico e Luta contra o Racismo”. O prêmio Nestor Nascimento é concedido pela Escola do Legislativo Senador José Lindoso, ligada à Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM), voltado sobretudo ao reconhecimento dos movimentos e personalidades que promovem ações com o objetivo de estimular a igualdade racial e combate ao racismo no estado do Amazonas. (Portal UFAM, 2021).

para os técnicos em assuntos administrativos e, em assuntos educacionais das diversas pró-reitorias e docentes da Universidade Federal do Amazonas na temática de ações afirmativas e implementação, cotas raciais e bancas de heteroidentificação (Dutra; Costa, 2022, p. 06).

Quando ocorreu o Seminário Cotas Raciais e Bancas de Heteroidentificação, já havíamos iniciado a respectiva caminhada formativa e conseguimos estar presentes nesse momento, pois sua realização foi aberta à comunidade universitária. Enquanto convidados, a participação da Universidade Federal de Uberlândia foi fundamental, pois seus representantes compartilharam técnicas e procedimentos que têm sido usados nas averiguações para as vagas reservadas as cotas.

Advertimos que a Universidade Federal de Uberlândia, tem se mostrado, além de parceira da UFAM, uma instituição dinâmica quanto à implementação de sua política de cotas. Como já citado anteriormente, eles possuem a Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro- raciais (DIEPAFRO), que nos chamou atenção pelos seus recursos audiovisuais, principalmente seus vídeos institucionais, que ajudam a informar a comunidade universitária sobre o funcionamento das políticas de cotas e falam sobre o seu entendimento institucional e como compreendem pessoas negras, indígenas e, sobretudo pessoas pardas por essa ser a nomenclatura que mais causa dúvidas interpretativas, tanto da parte de quem compõe a banca de heteroindentificação, quanto aos estudantes que pleiteiam as vagas para essa modalidade de cotas.

Dessa forma, houve a socialização da expertise desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, que criou o sistema de Verificação on-line de autodeclarados negros (pretos e pardos), um momento de intensa interação entre os técnicos de Tecnologia da Informação das duas universidades, que discutiram a possibilidade da implementação do referido sistema na UFAM (Dutra; Costa, 2022, p. 06).

Após o seminário, realizado em outubro de 2019, conforme nos indicam Costa e Lira (2021) foi efetivada visita técnica à Universidade Federal de Uberlândia, por servidores ligados à Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROEG/UFAM) e pelo Coordenador de Sistemas do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC/UFAM), com o objetivo de “conhecer o processo de bancas de Heteroidentificação no sistema on-line num período de matrícula, em novembro de 2019, com vistas à sua implantação na instituição na Universidade Federal do Amazonas” (Costa; Lira, 2021, p. 199). Ou seja, a UFAM tem buscado novas tecnologias e

plataformas que possam dinamizar o trabalho das bancas de heteroidentificação, embora esse sistema ainda não tenha sido implementado totalmente.

Nesse sentido, após o GT de Heteroidentificação, foi formada a Comissão *Ad Hoc* de Heteroidentificação, para acatar e acompanhar as denúncias supracitadas, inicialmente nos cursos de graduação, e para versar, entre outras coisas, a respeito da construção da Comissão Geral de Heteroidentificação (CGH/UFAM). Assim, a Comissão *Ad Hoc* de Heteroidentificação da UFAM, foi instituída pela Portaria nº 1787/2020, de 22 de dezembro de 2020, e alterada posteriormente pela Portaria nº 163/2021, de 05 de fevereiro de 2021. Tal comissão também foi presidida pela prof.^a Dr.^a Renilda Costa. Essa comissão teve uma composição mista, incluindo pessoas provindas dos movimentos negros, indígenas, bem como técnicos administrativos, docentes e discentes da UFAM.

A CGH/UFAM ainda se encontrava, neste momento, em seu processo de criação. E, para Costa e Lira (2021), foram as orientações motivadas pelo Ministério Público do Amazonas, que colocaram enquanto alternativa a Comissão *Ad Hoc* de Heteroidentificação da UFAM para acompanhar os processos denunciados sobre as vagas de cotistas na UFAM nos anos de 2019 e 2020. Concomitante a isso, o GT de Heteroidentificação trabalhava na minuta da CGH/UFAM, que foi aprovada pela Resolução nº 12, de 09 de novembro de 2020, pelo COSUNI, a qual delibera sobre a atribuições da CGH e suas Comissões setoriais. O encargo de publicar o edital para nomes que iriam concorrer a essa comissão foi atribuído à Diretoria Executiva (DIREX/UFAM).

O entendimento construído ao longo do processo foi de que a Comissão Geral de Heteroidentificação terá como atribuições, assessorar os membros das bancas setoriais, no âmbito das diversas pró-reitorias, no que se refere aos procedimentos de heteroidentificação de autodeclarados negros (pretos, pardos), indígenas e quilombolas. Assim, constituirá atribuições da Comissão Geral Heteroidentificação: articular ações de capacitação, bem como orientar, sensibilizar, acompanhar e apoiar a comunidade acadêmica sobre a temática; além do compromisso da articulação entre os demais setores das instituições. Também faz parte das atividades acadêmicas da referida comissão, a análise da regulamentação dos procedimentos que serão utilizados quando instauração das comissões setoriais acompanhando e, supervisionando a atuação das comissões setoriais. Enfim atuar nos processos administrativos de apuração de denúncias de supostas fraudes no uso de cotas destinadas a pretos, pardos, indígenas e quilombolas ocorridas no âmbito da UFAM (Costa; Lira, 2021, p. 204).

Vale destacar, que os GT, Comissões e todo o debate em torno da política de cotas foram afetados no início de 2020, devido à pandemia da COVID-19. Desse modo, para o andamento dessas atividades, aderiu-se aos recursos tecnológicos e/ou plataformas e ferramentas digitais no chamamento da Audiência Pública, realizada em 14 de julho de 2020 na ferramenta ZOOM. Reunião essa também transmitida simultaneamente pela Assessoria de Comunicação (ASCOM/UFAM). Em conformidade com o relatório do GT de Heteroindentificação³⁵, acompanharam a respectiva audiência em torno de cinquenta e nove entidades dos mais variados movimentos sociais amazonenses.

Houve, ainda, posteriormente, a criação da Comissão de Implantação da Comissão Geral de Heteroindentificação (CICGH). Segundo o relatório da CICGH intitulado: *Ações afirmativas e comissão geral de heteroindentificação na Universidade Federal do Amazonas*, escrito em 19 de novembro de 2021, a CICGH foi deliberada em reunião do dia 19 de maio de 2021, entre membros da DIREX, PROGESP, PROEG e da Comissão *Ad Hoc* de Heteroindentificação.

Nessa reunião foi deliberado que na CICGH houvesse representação de quadros de servidores ligados à PROEG/UFAM, à PROPESP/UFAM e à PROGESP/UFAM.

Logo, conforme o relatório da CICGH, “a comissão de implantação teve como incumbências principais: 1) organizar o edital para chamada pública para seleção de membros da CGH e 2) organizar o processo de indicação de membros pelas unidades fora da sede, pró-reitorias, membros externos e NEAI” (UFAM, 2021, p. 05). Essa comissão de implantação também passou por processos de reorganização e recomposição consolidados por meio da Portaria GR n° 1.584, de 04 de outubro de 2021. Além disso, também sugeriu mudanças finais para a chamada pública do Edital da CGH, como:

- Proposta de Edital de Seleção para os membros (§1º, art. 17) - Documento 0711342 - Processo 23105.017873/2021-11.
- Minuta de ofício para indicações das Unidades Fora da Sede (inciso I, art. 17) - Processo 23105.034583/2021-32.
- Minuta de ofício para indicações da Pró-Reitorias (incisos II a V, art. 17) - Processo 23105.034640/2021-83.
- Minuta de ofício para indicação do Núcleo de Estudos Afro-Indígenas (inciso VI, art. 17) - Processo 23105.034473/2021-71 (UFAM, 2021, p. 07).

³⁵ Os documentos que basearam esses dados estão informados no inventário dessa pesquisa que segue nos apêndices.

Destacamos que a CICGH também construiu uma reunião com representantes de movimentos negros, indígenas e quilombolas, acolhendo e ressaltando os cuidados perante a indicação de futuros membros dentro da CGH, a qual ocorreu durante a crise pandêmica da Covid-19 por Google Meet, na data do dia 14/10/2021. Segundo o relatório CICGH, para essa reunião foram chamados em torno de 40 representações de movimentos sociais do Amazonas, todavia registrou-se a presença de quinze pessoas. Houve, a partir dessa reunião, algumas deliberações propostas pelos movimentos sociais presentes como:

Sugestão de acréscimo ao histórico da heteroidentificação do **histórico do FOPAAM no combate ao racismo e igualdade racial** (demanda já atendida por meio do anexo A deste documento); **necessidade de ampliação do número de membros externos para compor a CGH**, tendo em vista o grande número e pluralidade de representações dos movimentos negro, indígena e quilombola; **Reforço do pedido pela contraprestação pecuniária aos membros da CGH**, tendo em vista a necessidade de disposição de tempo e de estudos relacionados à temática; **Necessidade de ampliação da política de permanência na Universidade dos candidatos cotistas** (UFAM, 2021, p. 08, grifo nosso).

Até o lançamento do primeiro edital, a CICGH, registrou dificuldades operativas quanto à provocação aos departamentos da UFAM para que indicassem nomes de servidores que tivessem algum tipo de experiência ou expertise com temas relacionados a relações étnico-raciais. Conforme previsto no Art.18 da Resolução CONSUNI n° 020, de 16 de agosto de 2021, a referida comissão afirmou em relatoria inclusive ter entrado em contato telefônico com vários setores da UFAM, além de ter realizado despachos pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI/UFAM). Para contornar tais contratemplos tiveram que fazer indicações parciais para serem acolhidas no edital CGH.

Desse modo, somente no dia 08 de outubro de 2021, foi lançado o Edital GR n° 021/2021, que estabelece a seleção de membros para composição da Comissão Geral de Heteroidentificação nos concursos e processos seletivos ufanianos. O Edital em questão preliminarmente preconizava 4 vagas para docentes, 4 vagas para Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e 4 vagas para discentes da UFAM e indicou etapa única para sua seleção diante de análise curricular. E todos seus procedimentos, bem

como suas regras, formulários, entre outros circularam via portal eletrônico, de acordo com a imagem abaixo:

Figura 17: Imagem do *site* da UFAM com informações do Edital GR n° 021/2021

The screenshot shows the UFAM website interface. At the top, there is a green header with the UFAM logo and the text 'UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS'. Below the header, there is a search bar and social media icons. The main content area features a banner for the 'Comissão para Implantação da Comissão Geral de Heteroidentificação' with the text 'Acessos: 4327' and social sharing buttons for Twitter, Facebook, and WhatsApp. On the left, there is a vertical navigation menu under the heading 'INSTITUCIONAL' with links to various university departments. The central part of the page contains a table with the following data:

Edital	<ul style="list-style-type: none"> Edital n° 021/2021 Formulário para impugnação
Retificações	<ul style="list-style-type: none"> Link para acesso das retificações (se houver)
Comunicados	<ul style="list-style-type: none"> Link para acesso dos Comunicados (se houver)
Inscrições	<ul style="list-style-type: none"> Faça sua inscrição aqui! (Das 10h de 18/10/2021 às 23h59 do dia 25/10/2021) Em caso de erros no cadastro: indique o edital, nome e envie print da tela do erro para cicgh@ufam.edu.br
Homologação das Inscrições	<ul style="list-style-type: none"> Homologação Preliminar Acesso para envio de Recurso contra a homologação preliminar Homologação Definitiva
Resultado da Análise Curricular	<ul style="list-style-type: none"> Resultado Preliminar Acesso para envio de Recurso contra o resultado preliminar Resultado Definitivo

At the bottom of the table, there is a link: 'Dúvidas? cicgh@ufam.edu.br'.

Fonte: Portal UFAM, atualização da imagem contida no relatório CICGH/UFAM da página que contém informações sobre o Edital GR n° 021/2021, disponível em: <https://www.UFAM.edu.br/CICGHGH>, adaptação feita pela pesquisadora Priscila Carvalho em 2023.

Durante o certame, conforme CICGH/UFAM, inscreveram-se no processo seletivo 10 candidatos, sendo que um deles formalizou desistência. Desse modo, participaram, no total, 9 candidatos, sendo 7 discentes, 1 TAE e 1 docente, “estando disponível no processo SEI 23105.017873/2021-11 os mapas de análise curricular de cada candidato” (UFAM, 2021, p. 10).

Isso posto, o resultado definitivo da CGH foi anunciado no dia 12/11/2021 e, conforme o edital, essa comissão tem um prazo de vigência de dois anos. Dessa forma, no dia 19 de novembro de 2021, a CICGH/UFAM fez suas deliberações finais respeitando as legislações internas e externas até então, as quais pudessem contemplar a lisura do processo para CGH, completando as fases finais de trabalho.

Elementos que aparecem tanto nos relatórios quanto nas solicitações institucionais são questões relacionadas ao próprio financiamento institucional desses estudos, formações e pró-labore para remunerar membros internos e externos, como servidores, discentes, representantes de movimentos sociais e, até mesmo, um possível cargo de direção para quem ocupe a presidência da Comissão Geral de Heteroidentificação. Tendo em vista a necessidade de dedicação quase exclusiva imposta por esse trabalho, sem falar no dispêndio de tempo ordenado para dar conta dessa demanda que, como observamos, na UFAM tem sido reprimida.

Sobre a CGH, vimos que, durante as reuniões e audiências públicas, os movimentos indígenas e representantes dessas entidades indagaram a respeito do uso do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), situação em que defendem o desuso do RANI, por sua conotação tuteladora, e, como alternativa, apontaram que, para a seleção, a UFAM aceitasse documento de identificação ou reconhecimento da etnia indígena feito pela própria comunidade de que o candidato indígena fizesse parte. De acordo com Dutra e Costa (2022, p. 8).

Nesta perspectiva, a referida constituição consagrou direito indígena de manter terras, modo de vida e tradições, representando, assim, avanço importante do Brasil para criar um sistema de normas a fim de proteger os direitos e interesses indígenas que estão expressos na carta magna, com preceitos que asseguram o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições. Ressalta-se, também, a necessidade de haver somente a identificação/reconhecimento da etnia indígena, pois acreditam que, as comunidades indígenas possuem legitimidade, com relação à identificação do pertencimento étnico; assim sendo, a então minuta de resolução passou a dispor sobre a constituição e atuação da Comissão Geral de Heteroidentificação no seu artigo 6º, onde se apontou que os candidatos autodeclarados indígenas deveriam apresentar documento de comprovação do povo/comunidade ou organização/associação indígena a qual pertencesse.

Assim, atualmente, para questões comprobatórias para os candidatos indígenas, durante o processo seletivo das vagas reservadas pelas cotas, aceitam-se na UFAM o RANI ou documento de comprovação do povo/comunidade/associação indígena a que os candidatos pertencem. Também fora levantada a situação das pessoas quilombolas, pois para esse grupo social igualmente ocorreu o que se passou com os candidatos indígenas e, por isso, foi requerido que sua autodeclaração e reconhecimento

também pudessem ser feitos por documento de comprovação da entidade representativa das comunidades quilombolas de que o candidato fizesse parte.

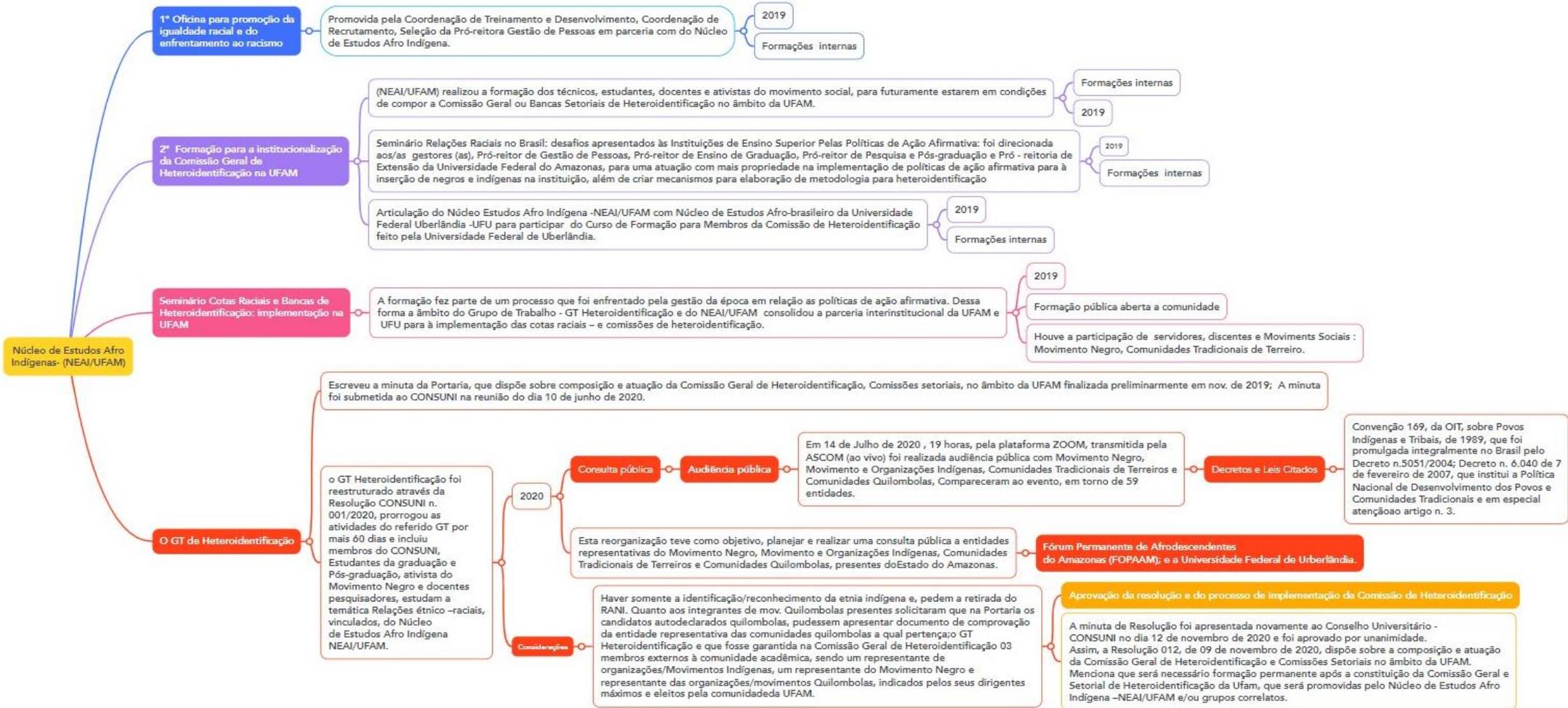
Outro ponto de destaque que visualizamos nos documentos foi sugestionado pelos movimentos sociais que participaram do processo de construção referente às ações afirmativas de cotas e a comissão de heteroidentificação. Trata-se da reivindicação da urgência de ampliação dessa política na UFAM, para que houvesse Processo Seletivo Específico para Indígenas ou Processo Seletivo Específico para Quilombolas.

Sugeriu-se, também, ao Conselho Universitário, com o intuito de ampliar a política de ações afirmativas no âmbito da Universidade Políticas de ação afirmativa e ensino superior: nuances sobre a instituição das bancas de heteroidentificação [...] se levasse em consideração a possibilidade de realizar o Processo Seletivo Especial Indígenas - PSEI e o Processo Seletivo Especial Quilombola - PSEQ no âmbito da graduação (Dutra; Costa, 2022, p. 9).

Atualmente, a UFAM não possui seleção específica, que significaria na prática a ampliação das ações afirmativas ufanianas, nesse caso voltadas para pessoas indígenas, quilombolas, pessoas trans ou refugiados, como exemplo dos processos seletivos específicos que ocorrem em muitas outras universidades federais do Brasil como: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), entre outras.

Desse modo, ressaltamos que várias organizações e movimentos externos e internos a própria UFAM participaram e participam da construção das ações afirmativas dentro da instituição. Essas entidades foram e são primordiais para a concretização dessa política e constituição, ainda que recente, da primeira Comissão Geral de Heteroidentificação da UFAM. Elaboramos um mapa mental (página a seguir) para facilitar o entendimento dos processos formativos e articulações que foram fundamentais até a criação específica da Comissão Geral de Heteroidentificação da UFAM:

Figura 18: Mapa mental sobre o percurso da Comissão Geral de Heteroidentificação



Fonte: Elaboração própria (2023)

Observamos, diante dos documentos vigentes, que um dos principais entraves para a costura da Comissão Geral de Heteroidentificação sempre esteve relacionado à falta de pessoas dentro da comunidade universitária ufaniana, sejam gestores, servidores ou discentes que tenham proximidade e experiência com o tema das relações raciais, raça, racismo, mestiçagem e identidades na sociedade brasileira, visto que não é um tema unidimensional e muito menos pacificado, dado que existem várias disputas políticas dentro desses conceitos. Percebemos isso na prática, quando tratamos da operacionalização da política de cotas da UFAM, com a presença de tensionamentos políticos externos e internos.

[...] medidas como a revisão das matrizes curriculares dos cursos de graduação, no sentido da inclusão no currículo nos conhecimentos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de graduação e pós graduação como sinalizam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, são fundamentais, pois possibilitarão a superação das desigualdades sócio educacionais; o estabelecimento de ações afirmativas, com reserva de vagas e acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes negros e negras e indígenas com vistas ao ingresso, permanência e a conclusão precisa ser assumido institucionalmente pelas instituições de ensino superior; Assim sendo, aprimorar as estratégias para coibir as fraudes através de bancas de heteroidentificação são fundamentais para que haja oportunidades sociais e educacionais iguais. Enfim, institucionalmente nas universidades brasileiras, se faz necessário consolidar políticas de ação afirmativa através ações coletivas interdisciplinares, permitindo que todos os (as) envolvidos no processo vivenciem experiências na gestão, ensino, pesquisa e extensão (Lira; Costa, 2021, p. 207).

Desse modo, todas as movimentações e articulações foram fundamentais até a própria constituição da CGH junto a suas setoriais, que não pode ter seu fim em si mesma, pois as ações afirmativas e a pauta das relações raciais precisam de acompanhamento, monitoramento, avaliação, que possibilitem uma reeducação institucional.

A gestão também precisa entender a necessidade de avançar nesse campo teórico, metodológico e ideopolítico. Freire (1999), nos diz que a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Logo, não podemos fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

A principal questão evidenciada é: por que a UFAM demorou a formar quadros, sejam servidores, docentes, TAEs e discentes que se afinassem à temática racial? E por que adiou realizar um planejamento estratégico para solidificação de sua política de cotas? Não olvidemos que, embora a implementação de tal ação afirmativa remonte a 2013, foi somente com os casos polêmicos de denúncias nos seus processos seletivos a UFAM se voltou novamente a olhar para essa política dentro da instituição. Percebemos vários hiatos históricos e metodológicos e lacunas durante o processo de implantação das cotas na instituição.

Vimos que sem os saberes e conhecimentos dos Movimentos Negros, Indígenas e toda essa mobilização, pedagogicamente seria impossível avançar, seja na construção ou aprimoramento das várias políticas afirmativas educacionais. E, como ressalta Gomes (2017, p. 136-137):

Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizados pelo Movimento negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora [...] nos ajuda a conhecer e compreender novos processos de produção do conhecimento e outros conhecimentos e nos pressiona a repensar conceitos, termos e categorias analíticas por meio dos quais os processos educativos dentro e fora da escola têm sido interpretados via racionalidade científico-instrumental.

Notamos que a UFAM criou várias frentes de trabalho distintas e amplas, com intuito de aprimorar questões para os andamentos da política de cotas e sua comissão de heteroidentificação. Inicialmente destacamos as movimentações institucionais do Núcleo de Estudos Afro Indígena (NEAI 2/ UFAM) e do GT de Heteroidentificação, que ajudaram a articular, qualificar e formular proposições para os processos envolvidos, temas e o andamento da política de cotas.

Outro destaque é a própria Comissão *Ad Hoc* de Heteroidentificação da UFAM, que também empreendeu a participação nos debates e, ao mesmo tempo, realizava um acompanhamento mais efetivo das denúncias.

Posteriormente, vimos os trabalhos da CICGH, nessa articulação com Movimentos Negros, Indígenas, Quilombolas, que fomentaram e ajudaram a qualificar a importância da política no estado do Amazonas, dando possibilidades de aprimoramento e dialogando com a nossa especificidade regional.

Por fim, nossa principal inquietação relaciona-se aos andamentos e à continuidade dos trabalhos de formação de quadros dentro e fora da Universidade Federal do Amazonas e de abertura de diálogos com os movimentos negros, quilombolas, indígenas, entre outros localmente, afinal a universidade não pode se fechar em seus muros e é primordial um avanço de temas que abordem as relações raciais e as políticas de cotas na UFAM.

3.2.3 Novos horizontes para uma educação antirracista: apontamentos para o fortalecimento das políticas de cotas ufanianas

Quando analisamos toda a construção histórica, sociológica e política que fomentou as teorias raciais e os comportamentos racistas no Brasil, começamos, simultaneamente, a identificar as grandes lacunas e reflexos na composição racial da comunidade universitária em tempos atuais. Carvalho (2004, p. 11) nos lembra que “apesar da universidade pública brasileira ser um dos poucos redutos de exercício do pensamento crítico em nosso país, se a observamos a partir da perspectiva da justiça racial, impressionam a indiferença e o desconhecimento do mundo acadêmico a respeito da exclusão racial com que, desde sua origem, convive”. Repassamos como o ímpeto da colonização deliberou uma política de branqueamento, seja com a chegada dos europeus e a consolidação de uma elite branca, que em pouco tempo experimentou uma ascensão socioeconômica, quando de outro lado, à margem, ficaram as pessoas negras e indígenas.

Dizendo de outro modo, a universidade pública tem sido marcada por ausências dessa maioria frequentemente minorizada e, como afirma Carvalho (2004, p. 13), “destinada a educar a mesma elite branca que a criara, contribuindo assim para sua reprodução enquanto grupo”. Para o autor, intelectuais negros e negras como Guerreiro Ramos, Edson Carneiro, Clóvis Moura, Lelia Gonzalez, Zélia Amador, Beatriz Nascimento, entre outros que dedicaram uma vida a estudar, pesquisar, fomentar conhecimentos e saberes sobre questões raciais e diversidade cultural da sociedade brasileira ou outros tipos de estudo no campo do conhecimento científico, impreterivelmente, sofreram dificuldade em exercer a cátedra, ou tiveram suas trajetórias intelectuais invisibilizadas ou dificultadas. Quando relatam suas trajetórias, expõem as perseguições motivadas, principalmente, por racismo, preconceito e discriminações. Ou

seja, mesmo sendo grandes intelectuais, todos esses reconhecem nas suas contribuições teóricas o quanto o racismo brasileiro atravessou as suas vivências.

Isso posto, Carvalho (2004) retoma que uma das poucas e honrosas exceções que confirmam essa regra de exclusão, apagamento ou silenciamento foi o saudoso geógrafo Milton Santos.

O que essas trajetórias de fato revelam, de forma inquestionável, é que os poucos negros que escreveram sobre a exclusão do negro na educação superior não conseguiram se inserir eles próprios nas instituições universitárias (seus fracassos se deveram a motivos vários, porém sempre ligados às dificuldades que enfrentaram devido à sua condição racial). Acreditamos que a ausência, entre os quadros das universidades brasileiras, de acadêmicos negros produzindo conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação deixou essas instituições com pouca capacidade para refletir sobre sua própria política racial e de autoavaliar-se adequadamente nesse respeito (Carvalho, 2004, p. 13)

Estamos alinhados às reflexões de Carvalho (2004), quando ele retrata as segregações raciais implícitas na academia brasileira. Ou seja, estamos assentados em uma ótica eurocentrada e ocidental, que se alimenta de uma estrutura racializada de opressões. Quando resgatamos o contexto histórico ufaniano, por exemplo, não localizamos que essa universidade centenária algum dia tenha sido gerida por reitores/as negros (retintos), ou pessoas indígenas, mesmo indicando que a UFAM se localiza em um estado de maioria populacional composta por pessoas pardas (negras) e indígenas. Bem como a questão da homenagem *Honoris Causa*, a qual citamos anteriormente, nunca ter sido prestada a pessoas negras (retintas), nem indígenas que representem causas importantes e coletivas no estado do Amazonas. Isso nos mostra o quão sintomáticas são as ausências de conhecimento, negações e exclusão racial institucional.

Associamo-nos ao que nos fala Almeida (2019), sobre o racismo ser um processo histórico que deve ser compreendido para além dos sistemas econômicos e políticos. Sem embargo, o racismo também tem seu componente político, pois segundo Almeida (2019, p. 43) é “político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros”. Nesse sentido, é possível identificarmos, material e simbolicamente, o que o autor nos expressa como racismo institucional:

Há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. Mas que fique a ressalva já, feita: a estrutura social e construída por inúmeros conflitos -de classe, raciais, sexuais etc.-, o que significa que as instituições também podem atar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade que está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade (Almeida, 2019, p. 39).

Quando refletimos o contexto institucional ufaniano, compartilhamos com Vaz (2022) o pensamento de que é importante ponderarmos sobre presença e não somente representatividade, no sentido de que estamos acostumados a naturalizar as ausências de certos grupos sociais e, desse modo, as estruturas e instituições racistas são milimetricamente operadas pelo pacto da branquitude para conceder pequenos espaços a pessoas negras, ou até uma única, que acaba virando os únicos representante, ou até um porta voz, de toda uma coletividade que é plural e diversa.

Uma instituição, qualquer que seja, se for formada por pautas antirracistas reconhece suas identidades, culturas e população, sensibiliza e realiza um letramento racial nos mais variados estratos, reconhece e operacionaliza nos seus valores, princípios e currículos essas diversidades. Para Carine (2023), enegrecer os espaços acadêmicos é uma importante estratégia antirracista. Ressaltamos que pessoas negras ou indígenas não são obrigadas a falar, pesquisar, entre outras coisas, sobre cultura, identidades, questões raciais ou relações étnico-raciais, mas suas presenças reforçam um espaço plural, diverso e robustecido de outras práticas, costumes e saberes. Nesse sentido, Carine (2023, p. 85) diz que “na universidade é importante intelectualizar pessoas negras e valorizar suas epistemes, seja pela via do acesso teórico nos componentes curriculares, seja pela via do enegrecimento corpóreo e intelectual docente das instituições de ensino superior brasileiras”.

Entendemos o antirracismo de acordo com Carine (2023), sendo este uma categoria ocidental, cujo racismo é central. Logo, o racismo foi construído pelo ocidente, portanto é dele a responsabilidade de desconstruí-lo e enfrentá-lo. A luta antirracista não deve ser empreendida só por pessoas negras ou indígenas, deve ser uma luta de todas as

peessoas. Segundo Carine (2023, p. 61), “as pessoas brancas têm um papel importante na luta antirracista. Obviamente que não é um papel tutelador, infantilizador de pessoas negras, mas sim um papel que se relaciona com o seu próprio campo de atuação, com o que elas podem fazer nos espaços que não estamos inseridos”. Para os educadores, consideramos importante cultivarem melhor o que significa implicitamente e explicitamente ter uma postura antirracista.

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro do sistema de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Carine, 2023, p. 145).

Desse modo, vimos como o sistema escolar é elitizado e ao mesmo tempo complexo. Identificamos, ao longo dessa pesquisa, suas marcas estruturais de reprodução racistas, que atravessam as instituições, inclusive a Universidade Federal do Amazonas, que tem como tarefa necessária se conectar com as identidades e culturas amazônicas e pautar seus eixos estratégicos também a partir de uma equidade racial, antirracista, multiétnica e multirracial. E, seja na abertura e democratização do seu espaço, na sua construção curricular regular-se também por conhecimentos ancestrais africanos e indígenas, fora de uma lógica de estereotipagens e rebaixamentos. Krenak (2022, p. 11), nos lembra que “se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui”. Portanto, o ato de reeducar sopesando as relações raciais não pode ser concretizado de fato sem o nosso povo, nossas memórias, trajetórias, conhecimentos e saberes.

É imprescindível representar as pessoas negras e indígenas na estatística universitária, na solidificação de um lugar de posituação e não como percebemos, simbólica e materialmente, nesse lugar de silenciamentos e apagamento culturais e identitários. Desconhecemos qualquer universidade pública brasileira que se autointitule publicamente antirracista. Mas é possível estruturar ações públicas que coadunem com práticas antirracistas.

Outro elemento que nos “salta os olhos” mais precisamente sobre as cotas, é quando identificamos que tal ação afirmativa na UFAM e em muitas outras universidades, não consiste na reserva de cotas raciais, e sim de cotas sociais, ou sobrepostas. As cotas são sociais porque a sua condicionalidade tem sido econômica, segundo a qual os

estudantes que podem concorrer à reserva de vagas da política devem ser provenientes de escolas públicas e/ou de baixa renda. Nesse sentido, Vaz (2022, p. 106) coloca:

Em outras palavras, o sistema de cotas, implementado no Brasil graças ao empenho e luta antirracista dos movimentos negros-que propuseram tais mecanismos com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais-, acaba por ser descaracterizado pela desracialização, o que reduz significante sua acuidade e efetividade no enfrentamento do racismo. Quando, pela primeira vez na história do nosso país, surge uma política pública reparatória especificamente para a população negra, o golpe de misericórdia da branquitude, diante da inevitabilidade de sua implementação, constitui em tentar eliminar o critério raça como elemento fulcral da política.

Isso posto, estudantes negros ou indígenas que tenham estudado em escolas particulares, por exemplo, mediante o esforço e garantia de suas famílias, ou tenham recebido bolsas em escolas privadas, não podem concorrer às políticas de cotas. O que, segundo Vaz (2022), acaba beneficiando estudantes brancos ou pardos mais claros, que cursaram ensino médio integralmente em escola pública e, sobretudo, nunca sofreram vulnerabilizações relacionadas a opressões raciais. Ou seja, as cotas em sua essência foram formuladas para combater o racismo e não a pobreza e, aplicadas de tal forma, passam ao largo do cumprimento de sua função original.

Logo, o que é feito nas cotas sociais foi e é uma subcotação, na qual as vagas reservadas em 50% são divididas entre pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, entre outras modalidades possíveis. Quanto a isso, Carvalho (2022, p. 09) recorda que essa cisão de sobreposições “não existiu no modelo de ação afirmativa para negros nos EUA; não existiu no modelo de reserva de vagas para os *dalits* da Índia; não existiu no modelo de cotas para os malaios na Malásia; e não existiu no modelo de cotas para os africanos na África do Sul”. De tal feita que nos parece uma exclusividade brasileira, costurada por uma parcialidade da lógica universal que, como vimos, possui outros efeitos simbólicos e materiais, até mesmo no afastamento de pessoas negras e indígenas desse espaço de formação. Nesse ínterim, estamos afinados com Carvalho (2022) e Vaz (2022), quando esses autores defendem que tenhamos cotas raciais, seja dentro dos concursos públicos, seja nos sistemas de ingresso na universidade.

Nesse sentido, Carvalho (2022) explica sobre o modelo adotado pela Universidade de Brasília (UnB), que reservava pelo menos 20% das vagas oferecidas para candidatos negros, independentemente de terem estudado em escola pública ou privada e

também de sua faixa de renda. Para o autor, as modalidades de cotas e ações afirmativas são: cotas, subcotas, vagas, bônus. Ele defende um sistema de preferência, dando o exemplo dos concursos públicos para servidores e discentes que disputem o ingresso nas instituições, conforme a ilustração abaixo:

Figura 19: Modalidades de cotas e ações afirmativas



Fonte: Elaboração própria, adaptado dos escritos de Carvalho (2022, p. 14-15).

O sistema de preferência que Carvalho (2022) sugere nos parece interessante por ser incorporado a uma lógica fundamentalmente antirracista, conforme Carvalho (2022, p. 16),

O princípio de preferência é compatível com o mecanismo de cotas percentuais e também com o de reserva de vagas. São dois motivos básicos que justificam sua utilização. Em primeiro lugar, dada a baixa presença de docentes negros e indígenas nas nossas universidades atualmente, é preciso aplicar o princípio geral de preferência: em qualquer concurso da instituição em que se abra uma ou se abram duas vagas, válido para todas as áreas e todas as unidades acadêmicas, haverá preferência para os candidatos negros e indígenas que se candidatarem

e que forem aprovados, independentemente de sua colocação no certame em face dos candidatos brancos. Além da preferência geral, postulamos também o princípio da preferência específica, apropriado para concursos abertos para áreas acadêmicas ligadas mais diretamente às epistemes afro-brasileiras ou indígenas em que a presença de acadêmicos destes dois grupos seja considerada essencial, insubstituível ou imprescindível. Essa preferência específica exige muitas vezes realizar uma tarefa de indução ou busca ativa de candidatos. A preferência, geral ou específica, pode ser entendida também como uma ação de contenção ou suspensão consciente da reprodução do grau profundo de desigualdade racial vigente nos nossos colegiados.

A centralidade do sistema de preferência, para ele, é tão constitucional quanto a Lei nº 12.990/2004, e reproduz o mecanismo de inclusão da Lei nº 12.711, e contragolpeia a ideologia universalista do mérito. Todavia, tal aplicação da preferência por candidatos negros e indígenas com intuito de equiparar racialmente os modelos de ações afirmativas pressupõe que a instituição assuma valores antirracistas.

Desse modo, partindo de tudo que identificamos e observamos como lacunas na implementação e institucionalização das cotas na UFAM, sugerimos alguns caminhos de contraposição a essa realidade e apontamentos para novos horizontes de possibilidades para o fortalecimento das cotas ufanianas:

- Planejamento institucional (com a comunidade acadêmica) objetivando o fortalecimento da política de cotas e de atendimento do seu público-alvo (estudantes cotistas), combinando a ação pública de monitoramento, avaliação e revisão das políticas de cotas, que serviria como pontapé inicial para seu processo de monitoramento envolvendo cada vez mais a comunidade acadêmica e a política das cotas a níveis institucional e nacional;
- Revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (UFAM), objetivando sopesar a diversidade étnico-racial da região Amazônica;
- Revisão dos documentos institucionais ajustados dialogicamente com as Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas;
- Ampliação das políticas de cotas com processos seletivos específicos para pessoas quilombolas; indígenas e trans, bem como ampliação de outras ações afirmativas dentro da universidade;

- Promoção de espaços, grupos e núcleos/ou correlatos ao NEABI que estudem e pesquisem sobre temas relacionados a questão racial, culturas, identidades e relações raciais;
- Promoção e fortalecimento de coletivos negros e indígenas;
- Revisão da política de Assistência Estudantil, com a intenção de ter projetos, programas e auxílios direcionados à permanência dos estudantes cotistas da graduação e da pós-graduação;
- Construção de recursos audiovisuais que publicizem informações sobre as cotas ufanianas para: a) dirimir dúvidas internas e externas sobre as categorias: Pretos; pardos e Indígenas; b) Informações sobre a funcionalidade do sistema de heteroidentificação; c) posicionamento institucional com valores antirracistas;
- Constituição de uma direção ou pró-reitora que incorpore as cotas na tríade de ensino, pesquisa e extensão. E acompanhe o ingresso e egresso dos estudantes cotistas. Além de elevação dessa política institucionalmente.
- Constituição de cotas raciais nos processos seletivos de vestibulares e concurso públicos ufanianos, objetivando atingir uma equidade racial dentro da universidade;
- Formação contínua sobre a temática racial para os quadros de servidores da UFAM;
- Apoio e formação dos servidores e discentes que estejam inseridos nas bancas de heteroidentificação;
- Aprimoramento de recursos tecnológicos para serem utilizados no sistema de seleção e auxiliarem as bancas de Heteroidentificação, especialmente quando não houver possibilidade de entrevista presencial;
- Diálogo e parcerias formativas com outras universidades que tenham suas ações afirmativas e sistemas de cotas mais dinamizadas como a UFBA, UFU, UERJ, UNB, entre outras;
- Incorporação de valores e políticas antirracistas, que promovam positivamente as culturas negras e indígenas;
- Abertura e diálogo com os movimentos negros e indígenas regionais;
- Proposituras antirracistas, como ampliar a participação e reconhecimento de pessoas negras e indígenas nos espaços de gestão.

Destarte, postulamos alguns caminhos com viés antirracista, na qual defendemos incondicionalmente as políticas de cotas na UFAM, bem como seu processo de aprimoramento comprometido socialmente com uma mudança social para estudantes cotistas os/as negros/as e indígenas pertencentes à sociedade amazônica.

INQUIETAÇÕES FINAIS

Mediante a Sociologia Reflexiva e o materialismo do simbólico, essa tese resgatou, analiticamente, alguns aspectos na formação da história do Brasil, no âmbito dos sustentáculos das desigualdades raciais no país. Assim, nesse percurso textual, fizemos uma contextualização das teorias racialistas e de seus traços forjados no colonialismo e racismo científico. Vimos a estruturação racista da sociedade brasileira, bem como seu fazer científico, político, filosófico, literário e o senso comum estabelecidos pelo mito da democracia racial, teorias de branqueamento, miscigenação e eugenismo.

Demostramos os impactos do racismo e das desigualdades raciais e sociais na conjuntura pandêmica e percorremos como ele organicamente desumaniza, mata, exclui, discrimina, desemprega, aprisiona, invisibiliza, silencia os corpos negros e indígenas dentro das instituições, operadas, sobretudo, pelo racismo estrutural e institucional e o pacto da branquitude, fortalecidos com o epistemicídio acadêmico e marginalizações culturais e identitárias.

Quanto ao campo educacional e às cotas no Ensino Superior, abrangemos que essas partiram de décadas de estudos e pressões sociais iniciadas pelos movimentos negros e, posteriormente, fortalecidos pelos movimentos indígenas. Compreendemos, ainda, que, ao longo dos tempos, esses movimentos reivindicam reconhecimento de suas identidades, culturas, direitos sociais e melhores condições de vida. Observamos, nesse intermédio, que as relações raciais se tornaram um eixo prioritário em todas as etapas de reivindicação e organização antirracista na luta política, no campo simbólico e material, pela equidade racial e social no Brasil.

Destacamos que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 tem perspectiva e direcionamento político e ela não garante privilégios, mas sim surge como uma reparação histórica, que, na esteira dos movimentos negros, significa uma forma de compensação, ainda que mínima, para com a população negra e os povos originários, sendo que esses foram impedidos de estudar no passado, devido ao racismo e às barreiras sociais legitimadas na omissão e negligência do Estado Brasileiro. E, na esteira do que afirmou o historiador baiano Ubiratan Araújo, no Seminário Regional que aconteceu na cidade de

Salvador em 2001, versando sobre o tema *Reparação Moral, Responsabilidade Pública e Direito à Igualdade de Cidadãos Negros no Brasil*:

[...] A reparação deve constituir-se em um novo pacto de convívio social expresso por um programa completo, nacional, de longa duração, onde estejam definidos os compromissos da República Federativa do Brasil para a erradicação da discriminação racial e do racismo no Brasil. Para que este plano se constitua em compromisso do Estado, e não apenas de governo, é necessário que se crie através de lei ordinária uma Comissão Nacional de Reparação do Negro no Brasil, e que se defina a correspondente vinculação de recursos financeiros da receita da União. [...] Não podemos entrar no terceiro milênio fazendo de conta que não existiu a escravidão e que o Estado brasileiro nada deve aos seus cidadãos afrodescendentes (Araújo, 2001, p. 322-323).

Resgatamos esse protagonismo, estabelecido pelas lutas e resistência por direitos políticos do povo afro-brasileiro e indígena através dos anos, no enfrentamento contracolonial, anticolonial, decolonial, antimperalista. Lutas essas que possibilitaram não somente a materialização das políticas de cotas em si, mas, ainda, a construção de muitas outras ações afirmativas, nos campos do direito, saúde, trabalho, educação, diversidade sexual e gênero. E, como nos referência Gomes (2017), toda essa luta foi incorporada com saberes estético-corpóreos de emancipação dos corpos negros e indígenas e para uma reeducação das relações raciais.

Avaliamos, em concordata com Bourdieu (2018), que o sistema de educação tem sido um sistema de dominação cultural, racial, social, econômico e político. E, dialogando com Almeida (2019), Bento (2022), Carine (2023) e Vaz (2022), notamos o racismo estrutural, institucional, político nos espaços universitários que empurram ou impedem o acesso e a permanência dos estudantes cotistas (negros e indígenas), o que, inclusive, tem sido coevo na experiência da Universidade Federal do Amazonas.

Sobre a universidade objeto desta investigação, esse mecanismo tem sido sintomático e, como nos dizem Vaz (2022) e Bento (2022), capaz de preservar uma meritocracia racializada baseada em um pacto narcísico da branquitude e dos privilégios hereditários, que são repassados de gerações a gerações. E como vimos não somente por um viés socioeconômico, mas principalmente no campo cultural e racial.

Isso posto, Kilomba (2017) nos lembra que, embora nem todas as pessoas brancas compactuem com esse contrato social implícito e explícito, ainda assim são privilegiadas nesse sistema, por isso há uma necessidade de autoconsciência e

responsabilidade social. E, como nos fala Angela Davis (2016), numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

Entendemos, também, a partir da sociologia da ação pública, que o sistema educacional é um sistema não estático e em disputa política. Desse modo, isso concorre frequentemente para a implementação e continuidade das cotas. Assim, partilhamos das ideias de Carvalho (2022), Vaz (2022), Gomes (2017), Almeida (2019) e Carine (2023) e defendemos que as cotas nas universidades sejam cotas raciais e não somente cotas sociais, visto que elas foram essencialmente demandadas para enfrentar o racismo e não a pobreza. Ou seja, a sociedade brasileira tem que criar outros mecanismos de ações afirmativas que busquem a superação da questão social.³⁶

Sobre a experiência das cotas na Universidade Federal do Amazonas, foi identificado esse espaço social em disputa, por um lado pela continuidade de uma educação com viés elitista e por outro pautada em uma educação emancipatória. No âmbito desta controvérsia, consideramos indispensável uma elaboração crítica acerca dos elementos históricos da região e sua diversidade, reestruturando seus documentos e planos estratégicos como elementos centrais para fortalecer suas ações afirmativas e findar com seu ciclo de institucionalização do racismo.

A política de cotas na UFAM tem sido exigida desde 2006 pelo Fórum Permanente de Afrodescendentes do Amazonas, acompanhado de outros movimentos negros e indígenas regionais. Todavia, somente em 2012 as cotas foram acolhidas pela UFAM, especialmente com a obrigatoriedade trazida pela Lei 12.711/2012. Percebemos que, mesmo após a sua implementação e institucionalização, as políticas de cotas ufanianas ainda operam com lacunas e dificuldades. Logo, identificamos enquanto resultado, que o número de ingressos e egressos de estudantes cotistas pretos, pardos e indígenas tem sido copiosamente assimétrico. O que significa que, ainda que ocorra a entrada dos alunos cotistas, sua permanência não tem sido garantida. Ou seja, vimos ser necessária a articulação das políticas de cotas com a política de assistência estudantil na UFAM. Isso porque não basta garantir somente o acesso dos cotistas à UFAM, mas igualmente a universidade tem que se preocupar e operar para a permanência desses estudantes na graduação. Sugerimos possibilidades de fortalecimento das cotas ufanianas,

³⁶ Yamamoto (2006) assevera que a questão social compreende um conjunto de expressões das desigualdades sociais geradas no âmbito das relações sociais de produção na sociedade capitalista.

sobretudo, com uma abertura popular do debate e estreitamento com os movimentos negros e indígenas do Amazonas.

Enquanto tese defendemos ser imperativa uma ação pública institucional ufaniana reformulada e baseada em uma estruturação antirracista. Assim como externalizamos publicamente a necessidade de que a UFAM adote cotas raciais, as quais priorizem de fato a entrada e permanência de pessoas negras e indígenas na instituição. Enquanto inovação para o campo da pesquisa em educação, evidenciamos em nossas análises uma atualização sobre o funcionamento das ações afirmativas ufanianas, bem como proposituras de melhorias na forma de ações conectadas, sobretudo, com a realidade local, regional e nacional.

Sinalizamos que é fundamental a UFAM demarcar institucionalmente e politicamente a sua posição sobre a categorização de pretos, pardos e indígenas, ter um viés de fato multicultural e multiétnico, respeitando a diversidade e imprimindo uma reeducação para as relações raciais nos seus currículos e nas formações da comunidade universitária. O que, consecutivamente, irá favorecer a elucidação das frequentes dúvidas relativas ao processo seletivo e reserva de vagas para cotistas e poderá inibir as fraudes nas cotas ufanianas, que além de ocorrerem devido a afro conveniência e oportunismos,³⁷ também advém do desconhecimento sobre a política de cotas e do impacto a nível regional do discurso de embranquecimento, miscigenação e do mito da democracia racial. Tais são robustecidos pelo viés biologizante próprio do colonialismo eurocentrado e do racismo à brasileira, os quais reverberam em alocações discriminatórias e tensionamentos contrários às ações afirmativas na UFAM.

Não somos inocentes em acreditar que a adoção de valores e práticas antirracistas de modo institucional na UFAM resolverá por completo a complexidade do sistema educacional, ou mesmo do sistema de classificação racial brasileiro e amazônico. Para tanto, as disputas, lutas, conflitos e simbologias de dominação são palpáveis e visíveis dentro das relações raciais regionais. E coadunamos com o entendimento bourdieusiano, quando este propõe uma pedagogia racional e uma sociologia das desigualdades culturais.

³⁷ Afroconveniência ou afro-oportunismo, isto é, uma espécie de apropriação da identidade racial por mera conveniência. Pessoas socialmente brancas, que nunca se identificaram como negras, passam a reivindicar uma negritude de ocasião com intuito de usufruírem do direito às reservas em universidades e concursos públicos (Vaz, 2022).

Nesse sentido, defendemos, aqui, a necessidade da manutenção democrática de políticas de ações afirmativas, inclusive no campo educacional, como é o caso da política de cotas raciais para o ensino superior, bem como a necessidade de diminuir a desigualdade racial presente na sociedade brasileira e, especialmente, na amazonense. Dizendo de outro modo, somos a favor de descolonizar mentes, corpos e corações e enfrentar os discursos e posicionamentos raciais discriminatórios no campo simbólico e material, que negam e desumanizam pessoas negras e indígenas, as quais são donas, pertencentes e fundadoras desse território ancestral no complexo amazônico.

Enfim, há muitas possibilidades e reflexões para tais inquietações, mas tecemos elementos fundamentais para racionalizar nossos posicionamentos e proposituras para as políticas de cotas ufanianas. Desse modo, esta tese recoloca a necessidade de enfrentarmos as formas contemporâneas de racismo estrutural e institucional, que se fincam em uma suposta hierarquia baseada na cor e na raça, das quais divergimos diametralmente. E, enquanto instituição, sugerimos à Universidade Federal do Amazonas uma prática antirracista que permita o diálogo e o reconhecimento de sua diversidade multicultural e multiétnica nos campos simbólico e material. Como existem poucas pesquisas na própria UFAM e no PPGE sobre relações raciais e políticas afirmativas, esse trabalho abre margem para futuras pesquisas que repensem, analisem e avaliem as políticas públicas referentes às ações afirmativas, debates de projetos pedagógicos, bem como seus currículos no ensino superior e na região norte.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO/INEP/Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- ABREU, Tenner. “Nascidos no Grêmio da Sociedade”: **racialização e mestiçagem entre os trabalhadores na Província do Amazonas (1850-1889)**. 2012. 139p. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra; FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMADOR, Zélia. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. 2008, 295f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém. 2008. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3060>>. Acesso em: 19/07/2023.
- ANDRADE, Marcia. **Entre sombras e luzes: o trabalho docente no curso de Serviço social em tempos de intensa mercantilização do ensino superior**. 2017. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6142>. Acesso: 30/10/2023.
- ARAÚJO, Antônio. A Inclusão Digital como estratégia para resgate da cidadania e diminuição da exclusão social e econômica. **Revista Interdisciplinar de Direito**, [S. l.], v. 6, n. 1, ago. 2009.
- ARAÚJO, Ubiratan. Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade de cidadãos negros no Brasil. *In*: SABOIA, Gilberto; GUIMARÃES, Samuel (org.). **Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça; Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001. p. 315- 323.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- AYUB, João. **Introdução à analítica do poder de Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2014.
- AZEVEDO, Thales. **As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio**. Salvador: EDUFBA, 1996.

AZEVEDO, Thales. **Cultura e situação racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BANIWA, Gersem. **Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação: Nota Técnica 01/2014**. Manaus: UFAM/Departamento de Políticas Afirmativas, 2014.

BANIWA, Gersem. **Departamento de Políticas Afirmativas: Histórico e Missão**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas/Departamento de Políticas Afirmativas, 2017.

BARBOSA, Joaquim; SILVA, Fernanda. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *Série Cadernos do CEJ*, 24, p.01-69, 2001.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 3ed, Rio de Janeiro, Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARZANO, Marco; MELO, André. A pandemia como propulsora de insurgências no porvir do ensino de biologia e educação ambiental: alguns apontamentos. **Revista Sergipana de Educação Ambiental, REVISEA**, Sergipe, v. 7, n. especial, p. 1-15, 2020.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento**. Manaus: Valer, 2007.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação social e cultural**. Manaus: Editora Valer, 2009.

BENTO, Maria. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. f.185. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf>. Acesso em: 19/07/2023.

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

BENTO, Maria; COELHO, Wilma; COELHO, Mauro; FERNANDES, Daniella. A educação na Região Norte: apontamentos iniciais. **Amazônica - Revista de Antropologia. (Online)**, Belém, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2013. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOYER, Véronique. O pajé e o caboclo: de homem a entidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 29-56. abr. 1999.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01/11/2023.

BRASIL. [Brasil, 2010a] **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 16/06/2023.

BRASIL. [Brasil, 2010b] **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso: 02/11/2023

BRASIL. [Brasil, 2013c], Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 02/11/2023.

BRASIL [Brasil,1888d]. **Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm>. Acesso: 01 mar. 2019.

BRASIL.[Brasil,2003e]. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL, [Brasil, 2023f]. Registro Civil Nacional, 2023. boletim especial da pandemia. Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/especial-Covid>. Acesso: 16/06/2023.

BRASIL.[Brasil, 2001g] .Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17 de, 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 17/08/2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=educacao%20inclusiva>. Acesso em: 02/11/2023.

BRASIL [Brasil, 2004h]. Ministério da Educação ,2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 01/11/2023.

BRASIL. [Brasil, 2014i] **Lei nº 12.990**, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: 16/06/2023.

BRASIL. [Brasil, 2020j] **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 16/06/2023.

BRASIL, [Brasil, 2001 l]. Ministério da Justiça, 2001. **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf. Acesso em:16/06/2003.

BRASIL. [Brasil,2009 m] Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009]. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>>. Acesso em: 01/11/2023.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial, neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução: Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CAMPOS, Luiz; BARBOSA, Rogério; RIBEIRO, Jheniffer; FERES JÚNIOR, João. **Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). Relatório das Desigualdades Raciais (GEMAA)**. São Paulo: IESP; Rio de Janeiro: UERJ, 2022. p. 1-22.

CARDOSO, Fernando. **Negros em Florianópolis: relações sociais e econômicas**. Florianópolis: Insular, 2000.

CARDOSO, Fernando. H.; IANNI, Octávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARMO, Marciléia; SALES, Pedro, SANTOS, Priscila. **análise da educação em tempos de pandemia: um olhar crítico reflexivo acerca do ensino remoto em diferentes contextos escolares na perspectiva da inclusão digital**, Revista Humanidades e Inovação v.8, n.61, pp. 1-13, 11 de out de 2021. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/401>. Acesso em 19/07/2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/48065729-Aparecida-sueli-carneiro-a-construcao-do-outro-como-nao-ser-como-fundamento-do-ser.html>>. Acesso em:19/07/2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no brasil**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2011.

CAVALCANTE, Ygor. **Uma viva e permanente ameaça: Resistências, rebeldias e fugas escravas no Amazonas provincial**. Paco editora, Jundiaí, 2015.

CARVALHO, José. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. **O público e o privado**, v. 2, n. 3, p. 1-51, jan./jun., 2004.

CARVALHO, José. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UNB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan./jun. 2005.

CARVALHO, José. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, v. 28, n. 3, p. 1-36, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0402>. Acesso em: 19/07/2023.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTELL, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **O discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da costa, 1978.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC DOMICÍLIOS**. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. – São Paulo: CGI.br, 2019.

CONTINS, Márcia; SANT'ANA, Luiz. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 209-220, 1996.

COSTA, Candida. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

COSTA, Hideraldo. **Cultura, trabalho e luta social na Amazônia: Discurso dos Viajantes – Século 19**. Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2013.

COSTA, Renata; SILVA, Antônio; NETO, Enéas. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, e29310313313, 2021.

COSTA, Renilda; LIRA, Lúcia. As políticas de ação afirmativa e a inserção de estudantes negros e indígenas na Universidade Federal do Amazonas. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 13, Ed. Especial, p. 188-209, abr. 2021.

CUNHA JÚNIOR. Hélio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. *In*: SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (org). **Educação e Ações Afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 95-114.

DAFLON, Verônica; FARES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. *In*: DAGNINO, Evelina *et. al.* (org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Desenvolvimento e Política social no Brasil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UNB, 1978.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Desigualdades entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia**. Boletim Especial 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. São Paulo: DIEESE, 2021.

Disponível < <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra.html>>
Acesso em: 28/04/2022.

DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, Livia. **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Carlos: Studio Nobel/Universidade Federal de São Carlos, 1999.

DIREITO, Denise. Sociologia da ação pública: análise de políticas públicas com acento francês. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 96, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/145>>. Acesso em: 01/11/2023.

DOMINGUES, Petrônio. Paladinos da liberdade: a experiência do Clube Negro de Cultura Social em São Paulo (1932-1938). **Revista de História**, São Paulo, n. 150, p. 57-79, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, Aarhus, v. 6, n. 10, p. 116-131, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, maio/ago. 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUTRA, Sérgio; COSTA, Renilda. Políticas de ação afirmativa e ensino superior: nuances sobre a instituição das bancas de heteroindentificação na Universidade Federal de Rondônia e Universidade Federal do Amazonas. **Revista de Educação Pública**, v.31, p. 01-17, jan./dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14211/11681>>. Acesso em: 19/07/2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS JÚNIOR, Emmanuel. Quilombolas no Amazonas: do Rio dos Pretos ao Quilombo do Tambor. In: MELO, Patrícia (org.). **O fim do silêncio: presença negra na Amazônia**. Curitiba, CRV, 2021. p. 241-268.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais** (2013). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-25, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. v. 1. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007

FILHO, Pedro. Miscigenação versus bipolaridade racial: contradições e consequências opressivas do discurso nacional sobre raças. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 245-253, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/w63nMBnDJZsQ6sJp34Y6zGF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19/07/2023.

FREIRE, Jeanne. **Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais: a implementação do sistema de cotas na UFAM**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <<https://tede.UFAM.edu.br/handle/tede/5982>>. Acesso em: 01/11/2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Jefferson; LEMOS, Fernanda; FLOR, Juliana; SÁ, Izabele & FERES JÚNIOR, João. **Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2022, pp. 1-23

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2005.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOHN, Maria. **Movimentos sociais e redes de mobilizações sociais civis no Brasil contemporâneo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GOMES, Jéssica. **Negros em Parintins/AM: relações raciais, fronteiras étnicas e reconhecimento identitário**. 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.UFAM.edu.br/bitstream/tede/9233/8/Tese_J%c3%a9ssicaMatos_PPGSCA.pdf>. Acesso em: 01/11/2023.

GOMES, Nilma. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro educador: Saberes Construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma; SILVA, Paulo; BRITO, José. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e258226, p. 01-14, 2021. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>>, Acesso em: 20/07/2023.

GUIMARÃES, Antonio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1995.

GUIMARÃES, Samuel. Nação, nacionalismo e Estado. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 22, n. 66, p. 145-159, 2008.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos. Raça classe e mobilidade. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos *et. al.* (org). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 67- 102.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. V. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, 18, 1990.

HASSENTEUFEL, Patrick. **Sociologie politique: l'action publique**. Paris: Armand Colin, 2011.

HOFBAUER, Andréas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e pesquisa**, São Carlos, UFSCar, p. 1-50, 2003.

HOLANDA; Drielly; SOUZA; Natalia; RODRIGUES, Kaiany; MADEIRA, Maria. Movimentos Sociais Negros e a Institucionalização das Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luis, MA, Brasil. 2019. Disponível em https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_210_2105cc84fbacaf39.pdf> Acesso: 31/10/2023.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

IANNI. Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE (2019)]. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) COVID-19. Microdados [Internet]**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 31/10/2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. [IPEA (2019)] **Atlas da violência**. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo: IPEA, 2019. Disponível em:

<<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/6363-atlasdaviolencia2019completo.pdf>>. Acesso em: 01/11/2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. [IPEA, 2020] **Atlas da violência**. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo: IPEA, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020completo.pdf>>. Acesso em: 01/11/2023.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 45-64.

JESUS, Marcineuza. **Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas**. 2020, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8339>>. Acesso em: 20/07/2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOTIERZO, Tatiana; SCHWARCZ, Lilia. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de modesto brocos. **Artelogie**, n. 5, p. [26], 2013.

MACHADO, Marcell; BESSA, Águida; FERES JÚNIOR, João. **Evolução da Lei n. 12.711 nas universidades federais (2003-2017). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. São Paulo: IESP; Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

MAGGIE, Yvonne. “Aqueles a quem foi negada a cor do dia”: as categorias cor e raça na cultura brasileira. *In*: MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. P. 225-234.

MARINHO, Holanda; FREITAS, Camila. Experiências com o ensino remoto: relatos de professores da educação básica no Ceará. *In*: FROTA, Francisco; FROTA, Maria Helena; SILVA, Maria Andréa (org.). **O impacto do COVID-19 nas políticas públicas**. Fortaleza: Edmeta Editora. p. 219-241, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MELO, Patrícia. Por uma história da escravidão africana e da presença negra na Amazônia. *In*: MELO, Patrícia (Org.). **O fim do silêncio: presença negra na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MÉTRAUX, Alfred. UNESCO and the racial problem. **International Social Science Bulletin**, Paris, v.2, n. 3, p. 384-39, 1950.

MICELI, Sérgio. Prefácio: Materialismo do Simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 19-30.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Monique. **Classificação de raça/cor e etnia: conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil**. 2011. 150 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/24243/monique_miranda_ensp_mest_2010.pdf?sequence=1. Acesso em: 30/10/2023.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1984.

MOURA, Clovis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). **Carta de princípios**, de 18 de junho de 1978. Disponível em: <<https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>>; Acesso em: 01/11/2023.

MULLER, Pierre. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v. 50, n. 2, p. 189-207, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, (28), São Paulo, p. 56-63. 1996.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (org.). **Educação e Ações Afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115-129.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele. As Ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, Noemi; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, Wilson de Souza. **A espetacularização do imaginário amazônico no boi-bumbá de Parintins**. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2013.

OLIVEN, Arabela. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. *In*: FRANCO, Maria Estela; KRAHE Elisabeth (org.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Vol. 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 151-160.

OLIVEIRA, Amurabi, A quarentena é branca: classe, raça, gênero e colonialidade. **Realis**, Recife, v.10, n. 01, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Osmany; HASSENTEUFEL, Patrick. **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos**. Tradução da Escola Nacional de Administração Pública. Brasília: Enap, 2021.

OLIVEIRA, Silveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. *In*: SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (org.). **Educação e Ações Afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 21-42.

ORELLANA, Jesem. **Um ano do colapso na saúde do Amazonas: dor das famílias e falta de respostas**. [Entrevista concedida a] Liege Albuquerque. CNN Brasil, 06/01/2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/um-ano-do-colapso-na-saude-do-amazonas-dor-das-familias-e-falta-de-respostas/>>. Acesso em: 01/11/2023.

ORELLANA, Jesem; CUNHA, Geraldo; MARRERO, Lihsieh; MOREIRA, Ronaldo; LEITE, Iuri; HORTA, Bernardo. Excesso de mortes durante a pandemia de Covid-19: subnotificação e desigualdades regionais no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Manaus, 36(1), p. 01-16, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos do homem**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 19/11/2021.

OSÓRIO, Rafael. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. P. 65-96.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz (org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEIXOTO, Kércia. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicas**, Recife, Ano 21, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017.

PEREIRA, Amilcar. **“O mundo negro”: a constituição do mundo do movimento negro contemporâneo no Brasil de 1970-1995**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>>. Acesso em: 20/07/2023.

PEREIRA, Potyara. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; SANTOS, Silvana; MIOTO, Regina (org.). **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 87-108.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

PINTO, Luís. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudanças**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

REIS, Diego. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(p)ticos. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2711>. Acesso em: 01/11/2023.

REZENDE, Mariana. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO, Carlos A. C. (2006), "Raca, Classe e Mobilidade Social no Brasil". *DADOS*, vol. 49, nº 4, pp. 833-873.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. v. 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

ROZA, Isis; ROZA, Luciano. NEABs e a proposição de educação para as relações étnico-raciais. **Revista Intertérios**, Caruaru, v. 6, n. 12, p. 01-21, 2020.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Belém: UFPA, 1971. (Coleção Amazônica. Série José Veríssimo). Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/48>>. Acesso em: 01/11/2023.

SANSONE, Lívio. **Pais negros, filhos pretos: negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Edufba, 2003.

SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020a.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Déborah. Juntos e misturados: a representação da mestiçagem nos relatos dos viajantes naturalistas Henry Walter Bates e Louis Rodolpho Agassiz na Amazônia do século 19. **Das Amazônias/Revista de História da UFAC**, Rio Branco, v. 3, n. 1, p. 28-40, jan-jul. de 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3478/2184>>. Acesso em: 20/07/2023.

SANTOS, Hélio. Discriminação Racial no Brasil. **Esmec**, TJCE, 2008. Disponível: <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf> Acesso:16/06/2023.

SANTOS, Mirian. **História de reencontro: ancestralidade, pertencimento e enraizamento na descoberta de ser negra**. 2014. 117 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03102014-113719/publico/santosmiriam_corrigeida.pdf. Acesso em: 30/10/2023.

SANTOS, Neusa. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SANTOS, Sales. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um balanço. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe**, Aracaju, n. 24, p. 37-84, jan./jun. 2014.

SANTOS, Diego; PALOMARES, Nathália; NORMANDO, David; QUITÃO, Cátia. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**, v.15 (3), p. 1-4, mai./jun. de 2010.

SANTOS JÚNIOR, Paulo. **Cotidiano da Suspeita: etnia e criminalização na Belle Époque amazonense. Portugueses, índios, tapuios, cabocos e nordestinos, 1890 –**

1920. 2011. 335f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SARMENTO, Daniel. **Livre e Iguais: Estudos de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil: encontros e desencontros na política. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, maio/ago., 2014.

SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Rosilene; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Arlete; FERNANDES, Gláucio. Braços que remam nas águas do Rio Negro, rumo ao PROUNI: Acadêmicos afrodescendentes do Amazonas. *In*: MELO, Patrícia (org.). **O fim do silêncio: presença negra na Amazônia**. Curitiba, CRV, 2021. p. 241-268.

SILVA, Marilene Corrêa. O paíz do Amazonas. Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas / UniNorte, 2004.

SILVA, Fabson. **Ação afirmativa, tensões e relações raciais na Educação: repercussão em torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas**. 2014. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/4700?mode=full>. Acesso em: 30/10/2023.

SILVA, Camila; LOPES, Rodrigo. Expansão do ensino superior e suas expressões sobre a comunidade científica no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila; NATIVIDADE, Simone. (org.). **Pesquisas contemporâneas em educação 2**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Petronilha. **Negros na universidade e produção do conhecimento**. *In*: SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (org.). Educação e Ações Afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Priscila; SILVA, Camila. Desdobramentos das desigualdades raciais na pandemia da Covid-19. *Katálisis*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 110-119, jan./abr. 2023.

SILVA, Tatiana. **O estatuto da igualdade racial: texto para discussão**. Rio de Janeiro: IPEA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1249/1/TD_1712.pdf>. Acesso:01/11/2023.

SILVA, Nelson. D. V. **Black-white income differentials: Brazil, 1960**. 1978. Tese (Doutorado) – University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1978.

SILVA, Lisana; SOUZA, Thaís; MOREIRA, Jane. **Políticas educacionais na pandemia da Covid-19 no Brasil: O Ensino domiciliar em questão**. Revista Amazônia, v.7, n. 1, 2022, p.01-21. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10628/8418>> Acesso: 01/11/2023.

SILVÉRIO, Valter. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SILVÉRIO, Valter. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (org.). **Educação e Ações Afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 55-80.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debates. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos (org.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 18-26.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Márcio. **Breve História da Amazônia**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

STEPAN, Nancy. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego (org.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004. (História e Saúde Collection). p. 330-391.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume/Fundação Ford, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 15-44.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Estatuto da Universidade Federal do Amazonas**, entregue para apreciação e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em 29/12/1998. Disponível em: <<https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/996/1/ESTATUTO%20DA%20UFAM.pdf>>. Acesso em: 30/10/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13i2_2neB5kNFv96IVcaoNKsXSiEelCqq/view> Acesso em: 16/06/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional. Revisão 2018**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1STASxn4NaYw71QGWvX17qW7FZD5wrujh/view>> Acesso em: 16/06/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional. Plano de Desenvolvimento Institucional. Revisão 2021**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1SuZmReuT13dHsUo-IseLJI7Y1c2bnzUQ/view>> Acesso em: 16/06/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), Departamento de Políticas Afirmativas (DPA)**. Apresentação, 2019. Disponível em: <<https://proext.UFAM.edu.br/dpa/apresentacao.html>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), Departamento de Assistência Estudantil – DAEST**. Assistência Estudantil, 2020. Disponível em: <<https://progesp.UFAM.edu.br/programas-e-auxilios.html>>. Acesso em: 16/06/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Departamento de Assistência Estudantil/UFAM**. Disponível em: <<https://progesp.UFAM.edu.br/institucional-daest.html>> Acesso em: 16/06/2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Curso de Licenciatura Indígena da UFAM recebe conceito 4 do MEC**. Disponível em: <<http://www.UFAM.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/2803-curso-de-licenciatura-indigena-da-UFAMrecebe-conceito-4-do-mec>> - Acesso em: 16/06/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Reitor recebe reivindicação de representatividade de pardos e mestiços na Banca de heteroindentificação da UFAM**. Disponível em: <<https://www.UFAM.edu.br/noticias-destaque/3113-reitor-garante-representatividade-dos-pardos-na-banca-de-heteroindentificacao-da-UFAM.html>> Acesso em: 16/06/2023.

VAZ, Lívia. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

VENTURINI, Ana; BRAGA, Mariana. Fundamentos das políticas de ação afirmativa etnicorracial no ensino superior. **Multiciência**, São Carlos, n. 11, p. 232-243, 2012.

VÉRAN, Jean-François. 'Nação Mestiça': As políticas étnico-raciais vistas da periferia de Manaus. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 21-60, jul./ago./set. de 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7176/5755>>. Acesso em: 20/07/2023.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. *In*: BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1987. p.11-2.

WAGLEY, Charles. Race Relations in an Amazon Community. *In*: WAGLEY, Charles (Ed.). **Race and Class in Rural Brazil**. Paris: UNESCO, 1952. p. 116-141.

ZUCCARELLI, Carolina; HONORATO, Gabriela. A revisão da Lei de Cotas na educação superior: dados para o debate. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, pp. 999-1017, set./dez. 2022.

APÊNDICES

Apêndice A: Inventário

QUADRO COM DOCUMENTOS ANALISADOS SOBRE AS COTAS NA UFAM									
Nº	TIPO DE DOCUMENTO	DOCUMENTO	quem interessa o documento	TERMO PALAVRAS- CHAVE	CATEGORIA TEÓRICA- METODOLOGICA	CATEGORIA EMERGENTES	OBSERVAÇÕES	ANO DE PUBLICAÇÃO	ACESSO
1	Ofício	Ofício do reitor Nº 019/RAC-2021/2021/CGH/UFAM para abertura do Edital de seleção para a comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	Dominação simbólica		ofício do reitor solicitando Edital de Chamada Pública para Seleção de membros para implementação da Comissão Geral de Heteroidentificação ressaltar que a escrita deste documento contou com a contribuição dos técnicos (as) administrativos em assuntos educacionais Arquelau Carvalho, Laís Gonçalves e Lúcia Lira, que fazem parte da Comissão Ad Hoc de Heteroidentificação e do Núcleo de Estudos Afro Indígena. entrega anexo o modelo do edital.	09/06/2021	SEI
2	Despacho	Processo nº: 23105.017873/2021	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	Dominação simbólica		Aos membros da Comissão que tem como incumbência a composição e instalação da Comissão Geral de Heteroidentificação (CGH) e Comissões Setoriais de Heteroidentificação da UFAM, para conhecimento e providências de sua competência e despachos as servidoras: - Adriely Evelyn Larissa Magalhães Carioca - ProEG; - Márcia Pires de Souza - ProPesP; - Arquelau	15/06/2021	SEI
3	Edital	EDITAL Nº 021/2021 - UFAM	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação		Luta antirracista	CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE MEMBROS PARA COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO GERAL DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NOS CONCURSOS E PROCESSOS SELETIVOS DA UFAM A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), considerando o disposto no art. 17 da Resolução nº 20/2021-CONSUNI, torna pública a abertura de inscrições de candidatos interessados em compor a Comissão Geral de Heteroidentificação (CGH) da UFAM. A CGH tem validade por 02 anos, tem vaga para 1 discente, 2 docentes e 3 TAEs. tem que ter experiência em MS e seminários sobre questões raciais . E são regulamentadas pela Portaria Normativa nº 4, de 06 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e na Resolução nº 20, de 16 de agosto de 2021 do Conselho Universitário da UFAM.	08/10/2021	SEI
4	Edital	Homologação do resultados preliminares do Edital Nº021/2021 UFAM	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação		Luta antirracista	Somente 1 TAE se inscreveu, entre os membros concorrentes quem mais apresentou destaque em experiência foi um discente que ficou com nota 5, 5. A única TAE ficou com 3,5 e a docente, 1,5. Poucos servidores se inscreveram para compor a CGH.	26/10/2021	SEI
5	Edital	Homologação do resultados definitivo do Edital Nº021/2021 UFAM	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação		Luta antirracista	Somente 1 TAE se inscreveu, entre os membros concorrentes quem mais apresentou destaque em experiência foi um discente que ficou com nota 5, 5. A única TAE ficou com 3,5 e a docente, 1,5. Poucos servidores se inscreveram para compor a CGH.	12/11/2021	SEI
6	Documento S/N Indicações UFAM	Lista de indicações para CGH UFAM	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação		Luta antirracista	após o resultado definitivo apareceu uma lista de nomes indicando pelos setores e proreitorias da UFAM nomes de servidores, taes e membros externos para ajudar na criação da CGH, o NEAI indicou apenas 2 dois servidores	Sem data	SEI
7	OFÍCIO Nº 10/2021/CGH	OFÍCIO Nº 10/2021/CGH/UFAM	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação			Encaminha autos e minuta de Portaria de constituição da Comissão Geral de Heteroidentificação, por meio da portaria ,Portaria GR nº 747, de 24/05/2021, recomposta pela Portaria GR nº 1.584, de 04/10/2021	25/11/2021	SEI
8	DESPACHO	Processo nº: 23105.017873/2021	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação			consultamos sobre a disponibilidade de Função Gratificada ao presidente da Comissão Geral de Heteroidentificação. Há uma provocação nos documentos em relação a necessidade de gratificação aos servidores que ocupem a presidência da CGH, devido ao pouco interesse nessa comissão.	29/11/2021	SEI
9	DESPACHO	Processo nº: 23105.017873/2021	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação			Em resposta ao Despacho DIREX (0778097), informamos que não há função gratificada disponível a ser designada ao Presidente da Comissão Geral de Heteroidentificação.	01/12/2021	SEI
10	PORTARIA Nº 2029	PORTARIA Nº 2029	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação		Luta antirracista	publiciza o nome da comissão CGH. Art. 1º. COMISSÃO GERAL DE HETEROIDENTIFICAÇÃO – CGH, no âmbito desta Universidade Federal do Amazonas – UFAM, nos termos do Art. 17 da Resolução Nº 020/2021, de 16 de agosto de 2021, do Conselho Universitário da UFAM: cita as LEIS, Resoluções e portarias: Lei Nº 12.711/2012, de 29/08/2012, Lei Nº 12.990/2014, de 09/06/2014, Portaria Normativa Nº 4, de 06/04/2018, publicada no DOU em 10/04/2018; Resolução Nº 020/2021, de 16 de agosto de 2021, do Conselho Universitário da UFAM, no §1º do Art. 7º da Portaria Normativa Nº 4, de 06/04/2018, publicada no DOU em 10/04/2018, Portaria Nº 747/2021, de 24 de maio de 2021. recomposta pela Portaria Nº 1584/2021. de 04 de outubro de 2021	10/12/2021	SEI

10	PORTARIA Nº 2029	PORTARIA Nº 2029	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	Luta antirracista	publiciza o nome da comissão CGH. Art. 1º. COMISSÃO GERAL DE HETEROIDENTIFICAÇÃO – CGH, no âmbito desta Universidade Federal do Amazonas – UFAM, nos termos do Art. 17 da Resolução Nº 020/2021, de 16 de agosto de 2021, do Conselho Universitário da UFAM: cita as LEIS, Resoluções e portarias: Lei Nº 12.711/2012, de 29/08/2012, Lei Nº 12.990/2014, de 09/06/2014, Portaria Normativa Nº 4, de 06/04/2018, publicada no DOU em 10/04/2018; Resolução Nº 020/2021, de 16 de agosto de 2021, do Conselho Universitário da UFAM, no §1º do Art. 7º da Portaria Normativa Nº 4, de 06/04/2018, publicada no DOU em 10/04/2018, Portaria Nº 747/2021, de 24 de maio de 2021, recomposta pela Portaria Nº 1584/2021, de 04 de outubro de 2021	10/12/2021	SEI
11	OFÍCIO	OFÍCIO Nº 11/2021/CGH/UFAM	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	Luta antirracista	A vice reitora comunica a presidência e vice-presidência eleita da CGH, os membros internos (servidores e discentes indicados para presidência é a prof Dra. Iolete Ribeiro e para vice o discente de pedagogia Lamartine Silva. O documento encerra também a comissão CIOGH e efetiva a CGH.	28/12/2021	SEI
12	Despacho	processo nº: 23105.017873/2021-	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação		Manifesto ciência e plena concordância com as informações contidas no Ofício 11 (0814703). RESTITUA-SE à Comissão Geral de Heteroidentificação.	29/12/2021	SEI
13	DESPACHO	processo nº: 23105.017873/2021-	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	Luta antirracista	Solicitação de pagamento aos membros internos e externos que compoem a CGH conforme o edital no inciso 8,6. Aos servidores se dará por meio da Gratificação de Encargos de Cursos e Concursos, conforme legislação vigente. E estabeleceu-se 400 reais aos membros externos para trabalho	23/05/2022	SEI
14	DESPACHO	Processo nº: 23105.017873/2021-	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	Luta antirracista	Em atenção ao Despacho CGH (1000046), informo que esta compete a essa Comissão a alteração do Edital 021/2021 (0718835), bem como solicitar ao CTIC a devida publicação, conforme a orientação contida no Despacho DDP - PROGESP (0997535). Colocar a remuneração no Edital	24/05/2022	SEI
15	DESPACHO	resposta do despacho	comissão de heteroidentificação	comissão de heteroidentificação	Luta antirracista	À GCH, informamos que as publicações no portal da UFAM (ufam.edu.br) são coordenadas pela Assessoria de Comunicação	31/05/2022	SEI
16	DESPACHO do Departamento de Registro Acadêmico informações	Despacho do Departamento de Registro Acadêmico informações tabeladas do quantitativo de graduandos que entraram e formaram pelas cotas. Processo nº: 23105.026955/2022-38 Interessado: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação	Ingressos e Egressos de alunos cotistas nas graduações da UFAM entre 2013-2021	alunos cotistas	Luta antirracista	Departamento de Registro Acadêmico informações do quantitativos de graduandos que entraram e formaram pelas cotas em todas as modalidades desde o primeiro semestre 2013 até o segundo semestre 2021 e os cursos de graduação, as disparidades entre ingressos e egressos de cotistas chama atenção. por exemplo o curso de medicina entrou nesses anos 433 alunos cotistas e formou somente 84 alunos cotistas, essas diferenças são maiores se olharmos modalidade por modalidade os PPI menor ou =1,5	26/08/2022	SEI

17	Relatório do GT heteroidentificação	Relatório de atividades do GT de heteroidentificação, em parceria com NEAI UFAM	NEAI	comissão de heteroidentificação	Luta antirracista	POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E INSERÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E IMPLEMENTAÇÃO DE COMISSÃO GERAL HETEROIDENTIFICAÇÃO	out/20	pesquisa exploratória documento cedido pela president e da comissão , prof. Dra. Renilda
18	Regimento UFAM	Regimento interno da UFAM	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM		Dominação simbólica	O regimento não aparece atualizado, não toca nas formas de ingresso de servidores públicos por meio das ações afirmativas	Não tem data	pesquisa exploratória documento acessado no portal
19	Estatuto	Estatuto ufam	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM		Dominação simbólica	Estatuto parece desatualizado, O art 4º, chama atenção pois fala da finalidade: Art. 4º. – A Universidade tem por finalidade cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado, cumprindo-lhe, para tanto: I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, sem discriminação de qualquer natureza; II. formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;inciso IV a UFAM tem que se preocupar com a realidade amazônica, compromisso com os povos indígenas (não cita a comunidade negra); além disso no inciso VII , fala ". estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os da região amazônica, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade"	Entregue para apreciação e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em 29.12.98. Processo n.º 23001.000455/98-99	pesquisa exploratória documento acessado no portal UFAM
20	PDI UFAM	Plano de Desenvolvimento Institucional primeira revisão 2016	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM		Dominação simbólica	p.27, fala da visão: ensino,pesquisa, extensão voltada para" os povos, culturas e saberes amazônicos); aos Valores citam: respeito aos direitos humanos, diversidade e princípios falam da inclusão social.pg 108, menciona a educação indígena; pg 111 , item 4.1.4, expõe sobre"no que se refere à sociodiversidade, além dos contingentes africanos, europeus e asiáticos, muitos povos indígenas, com suas culturas milenares e que sobreviveram ao processo de extinção que se abateu sobre eles ao longo de mais de quinhentos anos"; pg.112 "para a graduação no nível superior, ensinarão a incorporação dos conhecimentos auferidos na Academia e também produzidos na prática social, inovando, atualizando e adicionando qualidade ao fazer acadêmico"; pg.116, a universidade se considera pluridisciplinar ". Na pg. 121 "políticas acadêmicas comprometidas com a capacitação de recursos humanos, produção científica, transformação social, formação de cidadãos e fortalecimento do Ensino Superior da Amazônia"; Na pg. 122, fala do parque tecnológico, erradicar a extrema pobreza e a fome e i)realizar todas a metas sem racismo(1 vez que a palavra aparece). pg. 123 "configura-se um esforço institucional de promover ações afirmativas que resultem na inclusão de parcelas significativas da população"pg. 124, fala dos programas de extensão, mostra o projeto nossa África, no item 4.5.1, e) fala "Reconhecimento dos saberes	2016 (Gestão da Elaboração do PDI 2016-2025 (01/07/2013 a 30/06/2017))	

20	PDI UFAM	Plano de Desenvolvimento Institucional primeira revisão 2016	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM		Dominação simbólica	<p>respeito aos direitos humanos, diversidade e princípios falam da inclusão social.pg 108, menciona a educação indígena; pg 111 , item 4.1.4, expõe sobre"No que se refere à sociodiversidade, além dos contingentes africanos, europeus e asiáticos, muitos povos indígenas, com suas culturas milenares e que sobreviveram ao processo de extinção que se abateu sobre eles ao longo de mais de quinhentos anos"; pg.112 "para a graduação no nível superior, ensinarão a incorporação dos conhecimentos auferidos na Academia e também produzidos na prática social, inovando, atualizando e adicionando qualidade ao fazer acadêmico"; pg.116, a universidade se considera pluridisciplinar ". Na pg. 121 "políticas acadêmicas comprometidas com a capacitação de recursos humanos, produção científica, transformação social, formação de cidadãos e fortalecimento do Ensino Superior da Amazônia"; Na pg. 122, fala do parque tecnológico, erradicar a extrema pobreza e a fome e i)realizar todas as metas sem racismo(1 vez que a palavra aparece). pg. 123 "configura-se um esforço institucional de promover ações afirmativas que resultem na inclusão de parcelas significativas da população"pg. 124, fala dos programas de extensão, mostra o projeto nossa África, no item 4.5.1, e) fala "Reconhecimento dos saberes tradicionais e da grande relevância das suas interações com o saber acadêmico". pg. 192" fala do núcleo de apoio PCD núcleo de acessibilidade eu apoio". pg 198 "A qualidade da educação superior na UFAM será sempre uma meta, uma vez que nas atuais circunstâncias his tóricas é preciso superar o caráter excludente, autoritário, controlador, elitizante e seletivo da educação e das relações de desigualdade entre grupos sociais, incompatível com o projeto de sociedade e com o projeto da educação pública p.31, fala da visão de longo prazo"Visão de longo prazo: "Ser reconhecida pela excelência do ensino, da pesquisa e da Extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes Amazônicos" ; p. 31 cita valores "inclusão social, respeito aos direitos humanos, à liberdade, à diversidade e ao ambiente". pg. 37-As políticas de atendimento aos discentes, nenhuma cita os cotistas; As metas da pg. 42 falam em aumentar em 50% os matriculados no npivel superior, mas não fala da permanência e conclusão desses. Detalha objetivos e metas, pg. 83"- Ação 1 - 1.2.1 Reduzir a evasão e retenção de discentes na graduação", "Aumentar em 30% o número de alunos participantes dos programas Acadêmicos e obter 100% de aprovação dos alunos participantes. (L)"; pg. 84 cita a Assistencia Estudantil"Implementar os benefícios da assistência estudantil para contribuir com a redução da retenção e a evasão discente"; pg.92 Estimular Estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e Inter profissionais de setores da universidade e da sociedade". pg.100 "Divulgar o uso das informações genéticas, bem como dos conhecimentos tradicionais" e "Ação 1 - 5.1.1 Institucionalizar a Política de Assistência Estudantil. com garantia da qualidade"; pg.135 "graduação indígena";pg.137 4.1.4 "povos tradicionais e modos de vida" e item 4.1.5 . pg.139 d)"a cultura como referência do Parque tecnologico"; pg.142 "não cita as diretrizes curriculares de relações étnico-raciais, nem incorporação da história e cultura africana , na organização pedagógica dos cursos"; pg. 146 c)formação sociocultural, política, ética, estética, científica, literária, filosófica, técnica e tecnológica que fundamentam e implicam a educação. d)) a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. e) a identidade amazônica, fundamento pessoal, acadêmico e profissional, indispensável estratégia de compreensão do meio em que se está inserido; f) a transversalidade como princípio pedagógico norteador e articulador das diferentes temáticas saberes e práticas educativas implementadoras da educação superior de qualidade. 4.3.9 avanços tecnológicos atendeu "comunidades ribeirinhas e indígenas "; PG. 162, item 4.4, políticas de ensino fala de "promover ações afirmativas". Pg. 166. Projeto de Extensão, em 2015 Nossa África; pG.168, 4.5.1 ITENS a)c) Caráter interdisciplinar das ações extensionistas; d) Compromisso social da Universidade na busca de solução dos problemas mais urgentes da maioria da população;e) Reconhecimento dos saberes tradicionais e da grande relevância das suas interações com o saber acadêmico.f) Incentivo ao debate permanente em torno da realidade amazônica, praticando a implementação de ações correspondentes às demandas das</p>	2016 (Gestão da Elaboração do PDI 2016-2025 (01/07/2013 a 30/06/2017))
21	PDI UFAM	Plano de Desenvolvimento Institucional primeira revisão 2018	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM		Dominação simbólica	<p>Extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes Amazônicos" ; p. 31 cita valores "inclusão social, respeito aos direitos humanos, à liberdade, à diversidade e ao ambiente". pg. 37-As políticas de atendimento aos discentes, nenhuma cita os cotistas; As metas da pg. 42 falam em aumentar em 50% os matriculados no npivel superior, mas não fala da permanência e conclusão desses. Detalha objetivos e metas, pg. 83"- Ação 1 - 1.2.1 Reduzir a evasão e retenção de discentes na graduação", "Aumentar em 30% o número de alunos participantes dos programas Acadêmicos e obter 100% de aprovação dos alunos participantes. (L)"; pg. 84 cita a Assistencia Estudantil"Implementar os benefícios da assistência estudantil para contribuir com a redução da retenção e a evasão discente"; pg.92 Estimular Estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e Inter profissionais de setores da universidade e da sociedade". pg.100 "Divulgar o uso das informações genéticas, bem como dos conhecimentos tradicionais" e "Ação 1 - 5.1.1 Institucionalizar a Política de Assistência Estudantil. com garantia da qualidade"; pg.135 "graduação indígena";pg.137 4.1.4 "povos tradicionais e modos de vida" e item 4.1.5 . pg.139 d)"a cultura como referência do Parque tecnologico"; pg.142 "não cita as diretrizes curriculares de relações étnico-raciais, nem incorporação da história e cultura africana , na organização pedagógica dos cursos"; pg. 146 c)formação sociocultural, política, ética, estética, científica, literária, filosófica, técnica e tecnológica que fundamentam e implicam a educação. d)) a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. e) a identidade amazônica, fundamento pessoal, acadêmico e profissional, indispensável estratégia de compreensão do meio em que se está inserido; f) a transversalidade como princípio pedagógico norteador e articulador das diferentes temáticas saberes e práticas educativas implementadoras da educação superior de qualidade. 4.3.9 avanços tecnológicos atendeu "comunidades ribeirinhas e indígenas "; PG. 162, item 4.4, políticas de ensino fala de "promover ações afirmativas". Pg. 166. Projeto de Extensão, em 2015 Nossa África; pG.168, 4.5.1 ITENS a)c) Caráter interdisciplinar das ações extensionistas; d) Compromisso social da Universidade na busca de solução dos problemas mais urgentes da maioria da população;e) Reconhecimento dos saberes tradicionais e da grande relevância das suas interações com o saber acadêmico.f) Incentivo ao debate permanente em torno da realidade amazônica, praticando a implementação de ações correspondentes às demandas das</p>	2018 (Gestão da Revisão do PDI 2018 (01/07/2017 a 30/06/2021)

21	PDI UFAM	Plano de Desenvolvimento Institucional primeira revisão 2018	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM	Dominação simbólica	Extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes Amazônicos"; p. 31 cita valores "inclusão social, respeito aos direitos humanos, à liberdade, à diversidade e ao ambiente". pg. 37-As políticas de atendimento aos discentes, nenhuma cita os cotistas; As metas da pg. 42 falam em aumentar em 50% os matriculados no nível superior, mas não fala da permanência e conclusão desses. Detalha objetivos e metas, pg. 83- Ação 1 - 1.2.1 Reduzir a evasão e retenção de discentes na graduação, "Aumentar em 30% o número de alunos participantes dos programas Acadêmicos e obter 100% de aprovação dos alunos participantes. (U)"; pg. 84 cita a Assistência Estudantil "Implementar os benefícios da assistência estudantil para contribuir com a redução da retenção e a evasão discente"; pg.92 Estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e Inter profissionais de setores da universidade e da sociedade". pg.100 "Divulgar o uso das informações genéticas, bem como dos conhecimentos tradicionais" e "Ação 1 - 5.1.1 Institucionalizar a Política de Assistência Estudantil. com garantia da qualidade"; pg.135 "graduação indígena";pg.137 4.1.4 "povos tradicionais e modos de vida" e item 4.1.5 . pg.139 d)"a cultura como referência do Parque tecnológico"; pg.142 "não cita as diretrizes curriculares de relações étnico-raciais, nem incorporação da história e cultura africana, na organização pedagógica dos cursos"; pg. 146 c) formação sociocultural, política, ética, estética, científica, literária, filosófica, técnica e tecnológica que fundamentam e implicam a educação. d)) a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. e) a identidade amazônica, fundamento pessoal, acadêmico e profissional, indispensável estratégia de compreensão do meio em que se está inserido; f) a transversalidade como princípio pedagógico norteador e articulador das diferentes temáticas saberes e práticas educativas implementadoras da educação superior de qualidade. 4.3.9 avanços tecnológicos atendeu "comunidades ribeirinhas e indígenas "; PG. 162, item 4.4, políticas de ensino fala de "promover ações afirmativas". Pg. 166. Projeto de Extensão, em 2015 Nossa África); pg.168, 4.5.1 ITENS a)c) Caráter interdisciplinar das ações extensionistas; d) Compromisso social da Universidade na busca de solução dos problemas mais urgentes da maioria da população;e) Reconhecimento dos saberes tradicionais e da grande relevância das suas interações com o saber acadêmico.f) Incentivo ao debate permanente em torno da realidade amazônica, propiciando a implementação de ações correspondentes às demandas das	2018 (Gestão da Revisão do PDI 2018 (01/07/2017 a 30/06/2021
22	PDI UFAM	Plano de Desenvolvimento Institucional segunda revisão 2022	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM	Dominação simbólica	p.16 visão a longo prazo "Ser reconhecida pela excelência do ensino, da pesquisa e da Extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes Amazônicos"; pg. 21 "fala que o PDI representa a imagem institucional";As metas ainda são as mesmas dos outros PDIs. Esse PDI fala que a fez uma revisão e teve problemas devido a pandemia do covid 19, sinaliza o início dos trabalhos para o PDI de 2023, para o de 2026-2030; pg. 30 fala sobre o eixo 6 sendo o social "promovendo igualdade de oportunidades, por meio da geração de rendas e da redução das desigualdades sociais e regionais"; pg.49. Ações "reduzir a evasão nos cursos de graduação". Ações vetor 2 "fala em política de cotas para atender as agências de pesquisa"; pg. 50 sobre cultura e direitos humanos aparece pela primeira vez, ampliar a execução das políticas afirmativas", pg.70, Quadro 40 aborda sobre "metas gerais a atividades para assegurar a execução das políticas afirmativas, ampliar 10% das ações afirmativas de extensão", fala da realizações de encontros periódicos, inserções dessas atividades nos planos políticos e pedagógicos dos cursos de graduação; Crescimento do quantitativo de Ações Políticas Afirmativas de Extensão para participação da Comunidade Universitária. Execução de eventos semestrais; a diversidade na cultura aparece como uma das metas; pg.77 Assistência Estudantil , pela primeira vez cita incluir os cotistas "- Mapear 100% de alunos cotistas e buscar atendê-los com as ações de assistência estudantil estabelecidas em edital (C); M6 - Implantação do programa de atendimento contínuo aos cotistas: Levantamento dos cotistas que ingressarem, prioritariamente por renda, para serem atendidos pelas ações de assistência estudantil estabelecidas em edital; pg.96 "metas construção do espaço de formação indígenas; pg 109, fala da diversidade e preservação da cultura indígena, mas não fala das populações quilombolas e culturas negras; pg.114 "g) a acessibilidade e ações afirmativas como direitos fundamentais humanos, e instrumentos de	Gestão da Revisão do PDI 2021 (11/08/2021 a 11/07/2022)

22	PDI UFAM	Plano de Desenvolvimento Institucional segunda revisão 2022	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM		Dominação simbólica	<p>p.16 visão a longo prazo"Ser reconhecida pela excelência do ensino, da pesquisa e da Extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes Amazônicos"; pg. 21 "fala que o PDI representa a imagem institucional";"As metas ainda são as mesmas dos outros PDIs. Esse PDI fala que a fez uma revisão e teve problemas devido a pandemia do covid 19, sinaliza o inicio dos trabalhos para o PDI de 2023, para o de 2026-2030; pg. 30 fala sobre o eixo 6 sendo o social "promovendo igualdade de portunidades, por meio da geração de rendas e da redução das desigualdades sociais e regionais"; pg.49. Ações "reduzir a evasão nos cursos de graduação". Ações vetor 2 "fala em política de cotas para atender as agências de pesquisa"; pg. 50 sobre cultura e direitos humanos aparece pela primeira vez, ampliar a execução das políticas afirmativas", pg.70, Quadro 40 aborda sobre "metas gerais a atividades para assegurar a execução das políticas afirmativas, ampliar 10% dasações afirmativas de extensão", fala da realizações de encontros periódicos, inserções dessas atividades nos planos políticos e pedagógicos dos cursos de graduação; Crescimento do quantitativo de Ações Políticas Afirmativas de Extensão para participação da Comunidade Universitária.</p> <p>Execução de eventos semestrais.; a diversidade na cultura aparece como uma das metas; pg.77 Assistência Estudantil , pela primeira vez cita incluir os cotistas "- Mapear 100% de alunos cotistas e buscar atendê-los com as ações de assistência estudantil estabelecidas em edital (C); M6 - Implantação do programa de atendimento contínuo aos cotistas:Levantamento dos cotistas que ingressarem, prioritariamente por renda, para serem atendidos pelas ações de assistência estudantil estabelecidas em edital; pg.96 "metas contrução do espaço de formação indígenas; pg 109, fala da diversidade e preservação da cultura indígena, mas não fala das populações quilombolas e culturas negras; pg.114 "g) a acessibilidade e ações afirmativas como direitos fundamentais humanos, e instrumentos de efetivação do princípio de igualdade no âmbito acadêmico; e" Pg.118 fala sobre os curriculos que devem estimular o conhecimento sobre o conhecimento dos problemas do mundo presente, da flexibilidade dos conteúdos e relação entre teoria e prática e ação, reflexão, ação; Pg.122 políticas de Ensino "promover ações afirmativas que resultem na inclusão de parcelas significativas da população no processo de formação superior"; Pg.125 O programa de extensão nossa ÀFRICA realizado em 2015, aparece novamente, o PDI não mostra se tem outras atividades de extensão que tenha essa conexão étnico-cultural. E fala do reconhecimento dos saberes tradicionais; pg. 167, fala dos belefícios da assistencia estudantil; Pg.168 "bolsa permanencia, menciona atender alunos em vulnerabilidade social, em especial indígenas e quilombolas". (1º que menciona a população quilombola); pg.201 "zalar por curriculos III. Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais</p>	Gestão da Revisão do PDI 2021 (11/08/2021 a 11/07/2022)
23	Relatório de Gestão UFAM de 2021	Relatório de Gestão UFAM de 2021	documentos gerais que cumprem o papel de apresentar a UFAM		Dominação simbólica	PG.47 mostra os dados de alunos indiginas matriculados na pós-graduação;	
24	Carta aberta do Fórum Permanente Afrodescendente do Amazonas (FOPAAM)	Carta aberta do FOPAAM dirigida ao reitor da UFAM	Carta aberta do FOPAAN dirigida ao reitor da UFAM, inserida como anexo no relatório que discute a formação da comissão de heteroidentificação	Desigualdades Raciais e Acesso dos negros no espaço universitário	Luta antirracista		2006

ANEXOS



**CARTA ABERTA AO REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
 HIDEMBERGUE ORDOZGOITH DA FROTA**

O Fórum Permanente Afro-descendente do Amazonas – FOPAAM, atuante no Amazonas desde 2004, é um espaço legítimo e representativo de diversas organizações de Afro-descendente no Amazonas e tem por objetivo combater o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial; contribuir para a construção de uma sociedade democrática fundamentada na pluralidade, na heterogeneidade cultural, no respeito às diferenças de pensamento e de credo, evocando uma reestruturação progressiva nas relações de poder ora vigentes.

A luta do FOPAAM tem sido pelo reconhecimento sócio-político da contribuição histórica e cultural dos negros e negras para o Amazonas. Afirma uma identidade afro-descendente constitutiva do perfil populacional e sócio-cultural da Amazônia, quantitativamente e qualitativamente, relendo de maneira crítica a história e fazendo valer o direito do cidadão brasileiro negro.

O FOPAAM está articulado à REDE AMAZONIA NEGRA, que reúne representantes dos movimentos de negros e negras dos Estados Amapá, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e Mato Grosso, rede de comunicação e solidariedade destinada a dar visibilidade e fortalecer as ações/lutas sociais, culturais, políticas e religiosas das diferentes organizações da Amazônia Negra Brasileira e fronteiriça.

Diante do exposto, vimos por meio desta solicitar que seja implementada no âmbito da Universidade Federal do Amazonas a Lei de Cotas (Nº 73/1999) que garante o acesso de estudantes negros e indígenas aos cursos de graduação, oriundos de escolas da rede pública de ensino e pertencentes aos grupos social e historicamente discriminados na sociedade brasileira.

Neste sentido, reiteramos o *Manifesto Nacional das Entidades Negras* em favor da Lei de Cotas no qual esclarece as razões pelo qual o Fórum de Afro-descendentes do Amazonas se posiciona favorável a tal Política Afirmativa:

“A desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas. A Constituição de 1891 facilitou a

reprodução do racismo ao decretar uma igualdade puramente formal entre todos os cidadãos. A população negra acabava de ser colocada em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra, à instrução e ao mercado de trabalho para competir com os brancos diante de uma nova realidade econômica que se instalava no país. Enquanto se dizia que todos eram iguais na letra da lei, várias políticas de incentivo e apoio diferenciado, que hoje podem ser lidas como ações afirmativas, foram aplicadas para estimular a imigração de europeus para o Brasil.

Esse mesmo racismo estatal foi reproduzido e intensificado na sociedade brasileira ao longo de todo o século vinte. Uma série de dados oficiais sistematizados pelo IPEA no ano 2001 resume o padrão brasileiro de desigualdade racial: por 4 gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contado com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. Estudos desenvolvidos nos últimos anos por outros organismos estatais demonstram claramente que a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior.

Foi a constatação da extrema exclusão dos jovens negros e indígenas das universidades que impulsionou a atual luta nacional pelas cotas, cujo marco foi a Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida, em 20 de novembro de 1995, encampada por uma ampla frente de solidariedade entre acadêmicos negros e brancos, coletivos de estudantes negros, cursinhos pré-vestibulares para afro-descendentes e pobres e movimentos negros da sociedade civil, estudantes e líderes indígenas, além de outros setores solidários, como jornalistas, líderes religiosos e figuras políticas – boa parte dos quais subscreve o presente documento. A justiça e o imperativo moral dessa causa encontraram ressonância nos últimos governos, o que resultou em políticas públicas concretas, dentre elas: a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, de 1995; as primeiras ações afirmativas no âmbito dos Ministérios, em 2001; a criação da Secretaria Especial para Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPPIR), em 2003; e, finalmente, a proposta dos atuais Projetos de Lei que estabelecem cotas para estudantes negros oriundos da escola pública em todas as universidades federais brasileiras, e o Estatuto da Igualdade Racial.

O PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. O Plano de Ação de Durban corrobora a ênfase, já colocada pela CERD, de adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade étnica e racial e essas medidas já se efetivam em inúmeros países multi-étnicos e multi-raciais semelhantes ao Brasil. Ações afirmativas foram incluídas na Constituição da Índia, em 1949; adotadas pelo Estado da Malásia desde 1968; nos Estados Unidos desde 1972; na África do Sul, em 1994; e desde então no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, na Colômbia e no México. Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente implemente políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém chegados, negando explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira.

Colocando o sistema acadêmico brasileiro em uma perspectiva internacional, concluímos que nosso quadro de exclusão racial no ensino superior é um dos mais extremos do mundo. Para se ter uma idéia da desigualdade racial brasileira, lembremos que, mesmo nos dias do *apartheid*, os negros da África do Sul contavam com uma escolaridade média maior que a dos negros no Brasil no ano 2000; a porcentagem de professores negros nas universidades sul-africanas, ainda na época do *apartheid*, era bem maior que a porcentagem dos professores negros nas nossas universidades públicas nos dias atuais. A porcentagem média de docentes nas universidades públicas brasileiras não chega a 1%, em um país onde os negros conformam 45,6 % do total da população. Se os Deputados e Senadores, no seu papel de traduzir as demandas da sociedade brasileira em políticas de Estado não intervierem aprovando o PL 73/99 e o Estatuto, os mecanismos de exclusão racial embutidos no suposto

universalismo do estado republicano provavelmente nos levarão a atravessar todo o século XXI como um dos sistemas universitários mais segregados étnica e racialmente do planeta! E, pior ainda, estaremos condenando mais uma geração inteira de secundaristas negros a ficar fora das universidades, pois, segundo estudos do IPEA, serão necessários 30 anos para que a população negra alcance a escolaridade média dos brancos de hoje, caso nenhuma política específica de promoção da igualdade racial na educação seja adotada. Para que nossas universidades públicas cumpram verdadeiramente sua função republicana e social em uma sociedade multi-étnica e multi-racial, deverão algum dia refletir as porcentagens de brancos, negros e indígenas do país em todos os graus da hierarquia acadêmica: na graduação, no mestrado, no doutorado, na carreira de docente e na carreira de pesquisador.

No caminho da construção dessa igualdade étnica e racial, somente nos últimos 4 anos, mais de 30 universidades e Instituições de Ensino Superior públicas, entre federais e estaduais, já implementaram cotas para estudantes negros, indígenas e alunos da rede pública nos seus vestibulares; e a maioria adotou essa medida após debates no interior dos seus espaços acadêmicos. Outras 15 instituições públicas estão prestes a adotar políticas semelhantes. Todos os estudos de que dispomos já nos permitem afirmar com segurança que o rendimento acadêmico dos cotistas é, em geral, igual ou superior ao rendimento dos alunos que entraram pelo sistema universal. Esse dado é importante porque desmonta um preconceito muito difundido de que as cotas conduziram a um rebaixamento da qualidade acadêmica das universidades. Isso simplesmente não se confirmou. Uma vez tida a oportunidade de acesso diferenciado (e insistimos que se trata de cotas de entrada e não de saída), o rendimento dos estudantes negros não se distingue do rendimento dos estudantes brancos.

Outro argumento muito comum usado por aqueles que são contra as políticas de inclusão de estudantes negros por intermédio de cotas é que haveria um acirramento dos conflitos raciais nas universidades. Muito distante desse panorama alarmista, os casos de racismo que têm surgido após a implementação das cotas têm sido enfrentados e resolvidos no interior das comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas. Nesse sentido, a prática

das cotas tem contribuído para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário. Mais ainda, as múltiplas experiências de cotas em andamento nos últimos 4 anos contribuíram para a formação de uma rede de especialistas e de uma base de dados acumulada que facilitará a implementação, a nível nacional, da Lei de Cotas.

Para que tenhamos uma noção da escala de abrangência dessas leis a serem votadas, o PL 73/99, que reserva vagas na graduação, é uma medida ainda tímida: garantirá uma média nacional mínima de 22,5% de vagas nas universidades públicas para um grupo humano que representa 45,6% da população nacional. É preciso, porém, ter clareza do que significam esses 22,5% de cotas no contexto total do ensino de graduação no Brasil. Tomando como base os dados oficiais do INEP, o número de ingressos nas universidades federais em 2004 foi de 123.000 estudantes, enquanto o total de ingressos em todas as universidades (federais, estaduais, municipais e privadas) foi de 1.304.000 estudantes. Se já tivessem existido cotas em todas as universidades federais para esse ano, os estudantes negros contariam com uma reserva de 27.675 vagas (22,5% de 123.000 vagas). Em suma, a Lei de Cotas incidiria em apenas 2% do total de ingressos no ensino superior brasileiro. Devemos concluir que a desigualdade racial continuará sendo a marca do nosso universo acadêmico durante décadas, mesmo com a implementação do PL 73/99. Sem as cotas, porém, já teremos que começar a calcular em séculos a perspectiva de combate ao nosso racismo universitário." Brasília, 3 de julho de 2006.

Subscrevem este manifesto: 2407 professores universitários, estudantes, militantes e trabalhadores).

EQUIPE DE COORDENAÇÃO

Arlete Anchieta (Faculdade Salesiana Dom Bosco) - Clark Fonseca (Comund. Negra São Benedito da Praça XIV) - Dulci Batista (Caritas/AM) - Gláucio da Gama e Gérson Priante (Professores da Secretaria Municipal de Educação - SEMED) - Ailton Santa-fé (Ass. Mov.Orgulho Negro do AM) - Luiz Gonzaga de Souza (CEBI /AM) - Severino Carlos F. da Silva (Ass.Pacientes de Anemia Falciforme e outras Hemoglobinopatias do AM) - *Ednailda Maria dos Santos (UFAM-Humaitá -AM) - Lucimeire de Souza Borges Pantoja (FUCABEAM).*

ASSESSORIA

Lino João Neves - Dep. Antropologia /UFAM