

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
Programa de Pós-Graduação em Ciência Política



Dissertação de Mestrado

AFRODESCENDENTES NA UNIVERSIDADE:

As políticas de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia numa perspectiva
comparada (2000-2018)

Mariana Felix de Quadros

Pelotas
2020

Mariana Felix de Quadros

.

AFRODESCENDENTES NA UNIVERSIDADE:

As políticas de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia numa perspectiva comparada (2000- 2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência Política.

Orientador: Carlos Artur Gallo

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

Q1a Quadros, Mariana Felix de

Afrodescendentes na universidade : as políticas ações afirmativas no Brasil e na Colômbia numa perspectiva comparada (2000-2018) / Mariana Felix de Quadros ; Carlos Artur Gallo, orientador. — Pelotas, 2020.

124 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Ações afirmativas. 2. Cotas raciais. 3. Pós-colonialismo. 4. Colômbia. 5. Brasil. I. Gallo, Carlos Artur, orient. II. Título.

CDD : 320.1

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Mariana Felix de Quadros

AFRODESCENDENTES NA UNIVERSIDADE:

As políticas de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia numa perspectiva comparada (2000-2018)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência Política, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas.

Dissertação aprovada em 20/03/2020

Banca examinadora:

Dr. Carlos Artur Gallo (Orientador)
Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr^a. Rosangela Marione Schulz
Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr^a Karine de Souza Silva
Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina

**Dedico essa dissertação a todos aqueles e aquelas
que um dia ousaram me dizer que as cotas raciais
universitárias são desnecessárias.**

Leiam e se afoguem nas suas próprias mentiras.

Agradecimentos

Assim como Conceição Evaristo “eu não nasci rodeada de livros, e sim rodeada de palavras”. É como se fosse ontem que eu presenciava minha mãe me obrigar a ir à escola mesmo em tempos de chuva e trovoadas. Eu não compreendia as razões pelas quais não me era permitido faltar às aulas somente nestes dias. Hoje eu entendo e sou inteiramente grata. Com certeza minha mãe, Rosângela Felix, sabia que somente por meio da educação nós poderíamos alcançar uma vida mais digna. Portanto, sem ela, sem meu pai, que não cessava em me manter com auxílio financeiro durante a graduação, não seria possível concluí-la e, conseqüentemente, acessar e concluir atualmente mais essa etapa, a dissertação de mestrado em Ciência Política. Desta forma, meu primeiro agradecimento, vai para as pessoas que foram e sempre serão as mais importantes da minha vida.

A rotina da pesquisa é bastante solitária, mas ela só foi possível porque contei com ajuda de inúmeras pessoas. Uma delas é minha irmã, Maiara Quadros, meu suporte em vários momentos durante estes dois anos de pós-graduação. Abriu sua casa, sua rotina e vida desde que me mudei para a cidade de Pelotas. A todos meus amigos e amigas, que não são poucos, que mesmo longe fisicamente ou perto sempre olharam por mim, torceram, leram meus trabalhos, me incentivam, que me querem bem assim como também os quero. Não ousou citar seus nomes no receio de esquecer algum deles, mas com a certeza que ao lerem saberão quem são.

Ao meu orientador, Carlos Artur Gallo, por toda paciência, conhecimento, compreensão, auxílio durante estes anos. Levo teus ensinamentos, assim como também a tua humanidade, para que eu não a perca de vista durante a minha trajetória pela frente, assim como o meu comprometimento em fazer da academia um espaço mais justo, humano e diverso.

Ainda, gostaria de agradecer a todos militantes negros que ousaram resistir e foram às ruas lutar por cotas raciais universitárias, pela dignidade do nosso povo negro. Aos governos petistas, que foram combatentes na defesa de uma universidade com diversidade, sempre entoando que essa nos pertence, nós, que fomos historicamente excluídos das camadas de poder. À Universidade Federal de Pelotas, que me recebeu de braços abertos, tendo entre suas políticas de demanda social a reserva de cotas raciais na pós-graduação e na prioridade do acesso a bolsas Capes. Não tenho dúvidas que essas ações devem servir de modelo para aquelas universidades que ainda não as implementaram. E tais instrumentos permitiram que eu concluísse mais essa etapa.

Enfim, agradeço ao universo, ao mestre, aos meus protetores e aos seres de luz que, mesmo em momentos de desânimo, cansaço e dificuldades, me deram coragem e discernimento para concluir mais esse ciclo de vida e de trajetória acadêmica. É um passo do, como diria Djamila Ribeiro, objetivo de deixarmos de ser objeto de estudo e passar a ser protagonistas da pesquisa. Aliás, conquistas são sempre coletivas. E essa é somente mais uma prova disso.

Escolher escrever é rejeitar o silêncio.

Chimanda Ngozi Adichie

Resumo

Quadros, Mariana. **AFRODESCENDENTES NA UNIVERSIDADE: As políticas de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia numa perspectiva comparada (2000-2018)**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

A partir de 2000 Estados nacionais reconhecem institucionalmente as desigualdades associadas à raça em seus territórios e comprometem-se à promoção da igualdade racial, na ocasião conhecida como Conferência de Durban, a terceira conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas). Brasil e Colômbia fazem parte do grupo de países que implementam as medidas consensuadas nesta ocasião, estabelecendo cotas raciais universitárias, para alterar a desigualdade entre brancos e negros no acesso à universidade. Se, por um lado, essa política nasce para fins de objetivo em comum em ambos contextos, bem como em uma mesma conjuntura internacional, por outro lado, elas se desenvolvem distintamente. Desta forma, buscou-se realizar um panorama das ações afirmativas no Brasil e na Colômbia, identificando as diferenças entre os modelos, sua formação de agenda e seus resultados. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo qualitativo, estabelecendo uma política comparada, sob o recurso de técnica documental com pressuposto bibliográfico. Como arcabouço teórico, optou-se pelo Pós-colonialismo e as teorias decoloniais, conjunto de teorias que respalda a raça como categoria analítica, e que permite perceber as influências do colonialismo no desenvolvimento de opressões estruturais.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Brasil; Colômbia; Cotas raciais.

Abstract

Quadros, Mariana. **AFRO-DESCENDENT IN UNIVERSITY: Affirmative action policies in Brazil and Colombia in a comparative perspective (2000-2018)** 2020. 120f. Dissertation (Master Political Science) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

The 2000s represented a paradigm shift on the nation-states institutional recognition about their own internal racial inequality, resulting in the commitment to the promotion of racial equality in the UN sponsored third world conference against racism, racial discrimination, xenophobia and related forms of intolerance, the Durban Conference. Both Colombia and Brazil were part of the group that implemented the measures that were agreed in such occasion, such as the creation of raciais quotas aiming to reduce inequalities in the acesso f universities between blacks and whites in the access of university. However, even if those countries policies were united in sharing the same end goal, it's execution was vastly different. As such, the present research sought to provide an overview of affirmative actions in Brazil and Colombia, by identifying the differences between the models, their agenda formation and their results. By doing so, the present research employed a qualitative documental analysis of comparative policy. As for the theoretical framework, it was employed the post-colonial theory, due its use of race as an analytical category and its understanding of colonialism effects on the the creation of systemic oppressions

Keywords: affirmative actions; Brazil; Colombia; comparative policy; post-colonial theory.

Lista de Figuras

Figura 1 Balanço 15 anos das cotas raciais na UNB
.....12

Figura 2 Número de estudantes da universidade de
Pereira.....13

Lista de Tabelas

Tabela 1	Desigualdades entre brancos e negros no acesso à educação	15
Tabela 2	Número de afrodescendentes.....	17
Tabela 3	Programas de ação afirmativa na Colômbia.....	26
Tabela 4	Grupos teóricos pós-coloniais.....	30
Tabela 5	Ano de abolição da escravidão nos países da América Latina.....	47
Tabela 6	Sexo dos (as) estudantes das IFES- 1996 a 2018 (%).....	58
Tabela 7	Graduandos (as) a população brasileira segundo cor ou raça- 1996 a 2018 (%).....	59
Tabela 8	Graduandos (as), por Faixa de Renda Per capita do Grupo Familiar....	60
Tabela 9	Desigualdades educacionais na Colômbia.....	67
Tabela 10	Comparações Brasil e Colômbia.....	71
Tabela 11	Trajetória de graduandos segundo a cor de 2003 a 2018.....	81
Tabela 12	Perfil de estudantes segundo a cor e região.....	83
Tabela 13	Total de dados brutos de estudantes cotistas étnicos do ano de 2008 a 2015 UFSM.....	89
Tabela 14	Tratamento de Políticas de ações afirmativas e assistência estudantil das universidades federais da região sudeste do Brasil.....	91

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CPD	Centro de Processamento de Dados
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estatística
EUA	Estados Unidos
GEMAA	Grupo de estudo multidisciplinar da Ação afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MNU	Movimento Negro Unificado
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
RIs	Relações Internacionais
SEPPPIR	Secretária de Políticas Públicas de Promoção à Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal de Justiça
UNB	Universidade de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UTP	Universidade Tecnológica de Pereira

Sumário

Introdução.....	15
1.“ROMPENDO COM O SILÊNCIO”: PÓS-COLONIALISMO, RAÇA E RACISMO NO CAMPO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS E DA CIÊNCIA POLÍTICA	21
1.1 Aspectos metodológicos.....	21
1.2 Pós-colonialismo e Decolonialidade.....	27
1.3 raça e racismo.....	37
2. FORMAÇÃO RACIAL, DESIGUALDADES E MISTIÇAGEM NO BRASIL E NA COLÔMBIA	47
2.1 O “Mito da democracia racial” e a realidade educacional brasileira.....	52
2.2 “Nación Mestiza” e a realidade educacional colombiana.....	62
2.3 Entrelaçando Brasil e Colômbia: aspectos comparativos.....	62
3. AÇÕES AFIRMATIVAS E UNIVERSIDADE	72
3.1 Modelo brasileiro.....	75
3.2 Resultado das políticas de cotas raciais no Brasil.....	80
3.3 Implementação de medidas complementares (auxílio permanência).....	90
3.4 Modelo colombiano.....	93
3.5 Comparação entre modelos.....	103

INTRODUÇÃO

“A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la”

Eduardo Galeano

Estudos que enfatizam as intersecções de desigualdades evidenciam que raça ou origem étnica são fatores determinantes para condições periféricas nas sociedades latino-americanas (CARNEIRO, 2003; SANTOS, 1999). Essa constatação empírica se faz necessária pela compreensão de que os estudos de raça, racismo e etnicidade, embora se provem fundamentais, ainda são temas subalternos nas Relações Internacionais e na Ciência Política brasileira, tendo que se “autofirmar” constantemente como campo de conhecimento.

As desigualdades sistêmicas que envolvem raça, classes sociais, gênero, entre outros marcadores, por meio de uma estrutura hierárquica nas sociedades latino-americanas, são consequências dos elos estabelecidos por imposições do regime de escravidão e das suas relações coloniais. É o que se pode perceber por meio da literatura decolonial das Relações Internacionais, nas obras de Escobar (2011), Mignolo (2013) e Quijano (2005), nas quais se enfatiza que a construção da América Latina está simbioticamente ligada às hierarquias de grupos sociais, tendo como exemplo e como centro desta pesquisa os afrodescendentes.

De modo consequente, tais desigualdades subjacentes continuam refletindo na qualidade de vida dos afro-latino-americanos, principalmente em relação às esferas econômicas e sociais. A título de exemplo, o estudo, realizado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) sobre políticas públicas para afrodescendentes em países como Peru, Equador, Brasil e Colômbia, demonstra que esse grupo étnico apresenta os menores índices de escolaridade quando comparado às demais parcelas da população (RANGEL, 2016), ilustrado na tabela abaixo.

Tabela 1- Desigualdades entre brancos e negros no acesso à educação

Idade	Ano	Países	Educação superior	
			Brancos	Negros
18-24	2013	Brasil	71,4%	45%
-	2009	Colômbia	18,5 %	12,2%
18-26	2004 - 2014	Peru	43%	33%
-	2010	Equador	24,7%	6,7%

Fonte: Rangel (2016) a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Mosquera (2009), Antón (2013), Estudio Especializado sobre Población Afroperuana (EEPA).

De acordo com os dados da PNAD (2013), no Brasil, 55% dos universitários tinham entre 18 e 24 anos, sendo que deste número 45% eram estudantes negros e 71,4% estudantes brancos. Na Colômbia, segundo Mosquera (2009), apenas 12,2% dos afro-colombianos acessam o ensino superior, ao contrário daqueles sem origem étnico-racial, que possuem um percentual de 18,5%. No contexto equatoriano, 24,7% dos brancos possuem diploma universitário e apenas 6,7% dos afro-equatorianos(as) estão na mesma situação (ANTÓN, 2013). Já no Peru, 33% dos jovens afro-peruanos de 18 a 26 anos possuíam ensino superior, sendo que a média nacional é de 43%, entre 2004 a 2014. Apesar das diferenças nos dados estatísticos, fica claro que há, em todas as realidades, uma tendência maior de estudantes brancos terem acessado ao ensino superior em relação a estudantes negros.

Somente a partir da dinâmica internacional que dá origem à Conferência de Durban que estados reconhecem institucionalmente a existência dessas desigualdades raciais em seus territórios nacionais e comprometem-se para com a igualdade racial. A conferência de Durban ocorreu entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na África do Sul, perante um cenário internacional no qual os estados nacionais temiam que grandes violações de direitos humanos, como as ocorridas em guerras mundiais, pudessem retornar.

Na ocasião da Conferência, foi formulada uma declaração enfatizando as consequências da escravidão, do colonialismo na emergência do racismo e de outras formas de discriminação, assim como um plano de ação que deveria ser implementado pelos estados a fim de superar as discriminações raciais existentes

(DURBAN, 2001). Ao contrário do que se possa imaginar, foi somente com manobras e acomodações que se obteve consenso na formulação desta declaração, bem como no andamento da Conferência. Estados, como Israel e EUA, a exemplo, retiraram-se da Conferência após discordância em pautas polêmicas, tais como Conflito Israel-palestina¹ e medidas reparatórias do colonialismo. Por conta desse caráter de reconhecimento e formulação de medidas reparatórias para grupos discriminados, esse momento tem sido considerado como o grande marco internacional para a formulação de políticas públicas para afrodescendentes.

Ademais, a atuação política interna dos movimentos negros colombianos e brasileiros que, reivindica medidas de igualdade racial, respaldadas agora pelo compromisso assumido pelos estados pós-Conferência de Durban, foi fundamental para a materialização das ações afirmativas. Logo, a dicotomia entre as influências externas (atores internacionais) e internas (movimentos sociais/governos) serão dinâmicas da presente pesquisa. Entende-se por ações afirmativas: “Políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico) [...], em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente” (CARVALHO, 2004).

Desta forma, a partir dos fatores já expostos, esta dissertação entrelaça dois países: Brasil e Colômbia. E envolve dois campos de discussão: por um lado, o contexto de implementação de políticas afirmativas no ensino superior na América Latina, que implica, intrinsecamente, a compreensão das desigualdades raciais; e, por outro lado, as diferenças nos modelos de políticas de cotas raciais no âmbito universitário, no Brasil e na Colômbia, buscando interpretá-los de acordo com contexto local.

A fundamentação para a escolha desses dois países, sob um estudo comparado, se justifica por se tratar de dois estados sul-americanos, considerando suas similitudes em aspectos geopolíticos: colonização por exploração, miscigenação como projeto de nação, forma de racismo, entre outros. E, sucessivamente, por fazerem parte do grupo de países da América do Sul com maior número de afrodescendentes. Em relação a isso, quanto ao contingente populacional, na tabela abaixo é possível perceber essa realidade.

¹ Conflito histórico com motivações religiosas, militares, territoriais e políticas. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tema/palestina/>.

Tabela 2- Número de afrodescendentes

Países	Afrodescendentes	Número estimado do total de habitantes
Argentina	0,4% (2010)	44, 27 milhões (2017)
Brasil	50,7% (2010)	209,3 milhões (2017)
Colômbia	10,6% (2005)	49,07 milhões (2017)
Costa Rica	8% (2015)	4,90 milhões (2017)
Equador	7,2% (2010)	16,62 milhões (2017)
El Salvador	0,1% (2015)	6,37 milhões (2017)
Honduras	1,4% (2015)	9,26 milhões (2017)
Nicarágua	9 % (2007)	6,21 milhões (2017)
Peru	9,7% (2004)	32,17 milhões (2017)
Uruguai	8% (2015)	3,45 milhões (2017)
Venezuela	3% a 6% (2011)	31, 98 milhões (2017)

Fonte: Banco mundial², Itamaraty (2011)³, DANE (2005), IBGE (2010),

Mais especificamente, a Colômbia ocupa a terceira posição entre os países das Américas com maior percentual de afrodescendentes pós-diáspora, precedida do Brasil e dos Estados Unidos (15%) a partir de dados do *Institute for Cultural Diplomacy*⁴ sobre diáspora africana no mundo e de um estudo realizado por Rosero-Labbé, Díaz e Morales (2009, p. 9) sobre afro-colombianos. No Brasil, segundo censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, mais de 50% dos brasileiros se autodeclaram negros ou pardos.

Na Colômbia, o percentual de afro-colombianos, segundo a contagem do Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE)⁶, é de 4 milhões e 311 mil, o que equivale a 10,6% da população sem considerar os mestiços/pardos. Todavia, é necessário frisar que os censos demográficos levantados são confusos, desatualizados e limitados, podendo o número estimado de afrodescendentes ser

² Dados obtidos no relatório Afrodescendentes na América Latina. Disponível em: https://dgmbrazil.org.br/media/publicacoes/Relatorio_Port_JH4BjdV.pdf.

³ Dados obtidos no “Mundo afora”, organizado pelo Itamaraty. Disponível em: http://www.Itamaraty.gov.br/images/notas_a_imprensa/20110000-Mundo_Afora.pdf. Acesso em: 10/05/2019.

⁴ Informação fornecida pelo Instituto de Diplomacia Cultural. Disponível em: http://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_programs_diaspora. Acesso em: 07/04/2018.

⁵ Dado fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf.

⁶ Dado fornecido pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística. Disponível em: http://www.dane.gov.co/#twoj_fragment1-4.

maior que os dados divulgados em determinado país. Isso acontece muito em consequência dos censos que demarcam origem étnica serem recentes.

No Brasil e na Colômbia, apesar de terem passado por um processo histórico e regional semelhante, isto é, de colonialismo e escravidão sistêmica, cujas consequências impulsionam as desigualdades associadas à raça, as formas de manifestação do racismo e das suas implicações são diversamente específicas (de acordo com os seus contextos locais). Isso se aplica ao mesmo tempo aos modelos de políticas públicas de ações afirmativas que também são sujeitos às condições locais, e, portanto, expressam diferenciação entre aquele implementado no Brasil daquele implementado na Colômbia. À vista disso, apresenta-se como problema de pesquisa: quais são as diferenças entre o modelo de política de cotas raciais universitárias criado no Brasil em relação àquele implementado na Colômbia? Nesta perspectiva, esta pesquisa pretende ainda responder aos seguintes questionamentos: como foram formuladas as políticas de acesso ao Ensino Superior voltadas à população afrodescendente nos dois países mencionados? Quais os principais resultados gerados desde a sua implementação? O período de tempo analisado tem como base a implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, a partir de 2005, e na Colômbia, a partir do ano 2000.

A justificativa dessa pesquisa pode ser dividida entre as finalidades sociais e as finalidades científicas. Em relação à primeira, as com intuito social, fundamenta-se por se tratar de um estudo sobre um grupo socialmente vulnerável, ou seja, segundo o censo do IBGE⁷ de 2010, no Brasil 70% das 16,2 milhões de pessoas que vivem na pobreza extrema (com renda mensal igual ou inferior a 70 reais) são negras ou pardas. Na Colômbia, um dos indicadores é a taxa de mortalidade infantil, ocorrida principalmente com crianças negras, demonstrando a vulnerabilidade que este grupo está exposto (RANGEL, 2016, p. 16). Desta forma, o presente trabalho contribui ao demonstrar que as desigualdades associadas à raça são estruturais (ordenamento social de sociedade) e globalizadas para além da esfera interna dos estados; e somente por meio de estratégias transnacionais, é possível superá-las.

Já em se tratando das finalidades científicas, destacam-se, inicialmente, as contribuições deste estudo para a Ciência Política Brasileira. Apesar das ações

⁷ Censo 2010 do IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>.

afirmativas se localizarem entre as categorias compreendidas tradicionalmente como processos políticos, os estudos sobre raça, etnicidade e racismo em geral na Ciência Política do Brasil permanecem de maneira residual (RODRIGUES, MONAGREDA, PORTO, 2017, p. 3). Um dos motivos para que isso possa acontecer é encontrado em Fábio Wanderley Reis (2000) quando ele aborda que a falta de atenção desta área para com o conceito de raça pode ser uma consequência do próprio período escravagista. Mais que isso, como demonstra este trabalho, historicamente as relações raciais no Brasil, a partir dos estudos de Gilberto Freyre na obra *Casa Grande & Senzala* (1933), são compreendidas como um processo harmonioso e sem grandes tensões, cujas consequências estão no conceito de raça não ser caracterizado como um conflito político. Desta forma, dado que esta pesquisa aborda as ações afirmativas, relações raciais e seus particulares, tal estudo se justifica academicamente para o aumento de investigações científicas na Ciência Política brasileira em torno da pauta racial, que até o momento se mostra ainda um tema subalterno.

Em relação à estrutura do trabalho, no primeiro capítulo será apresentado a teoria que guiará a pesquisa, bem como a importância dos estudos raciais na área das Relações Internacionais e da Ciência Política- discussões em torno do Pós-colonialismo, raça e racismo- temas subalternos em ambas áreas. Ao mesmo tempo, serão apresentados aspectos metodológicos da pesquisa, bem como aspectos históricos, contextuais e conjunturais (colonialismo, escravidão e racismo). Essa discussão aprofundada se torna impreterivelmente importante para a compreensão da origem das desigualdades raciais e da necessidade de criação de ações afirmativas.

No segundo capítulo, far-se-á um debate sobre a forma como a questão racial foi estruturada em cada contexto- em Colômbia a construção de uma nação mestiça e no Brasil a construção de uma democracia racial-, identificando como isto repercutiu na escolarização e na inserção de determinados grupos nas universidades. Portanto, através destes conceitos-chaves serão compreendidas as principais características das relações raciais em ambos países. E, posteriormente, serão abordadas as estratégias criadas para superação dessas desigualdades, principalmente aquelas que possam possibilitar o acesso dos afrodescendentes ao ensino superior. No terceiro capítulo será realizada a análise dos dados, sob objetivo de responder o problema de pesquisa, comparando Colômbia e Brasil, assim como uma breve discussão conceitual das ações afirmativas.

1 “ROMPENDO COM O SILÊNCIO”: PÓS-COLONIALISMO, RAÇA E RACISMO NO CAMPO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS E DA CIÊNCIA POLÍTICA

Nesta seção buscar-se-á realizar um debate teórico e conceitual do Pós-colonialismo, raça e racismo no campo das Relações Internacionais e da Ciência Política, abordando como esse conjunto teórico acaba sendo secundário nestas áreas, mesmo que se provem fundamentais, tanto para a presente pesquisa e tanto para análises do mundo da vida. Ao mesmo tempo, buscar-se-á apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como os aspectos contextuais e conjunturais que envolvem a problemática da pesquisa.

1.1 Aspectos metodológicos

Tendo como problemática geral as diferenças no modelo de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia e a busca pela sua compreensão a partir de seus contextos externos, internos e geopolíticos, esta pesquisa utiliza o método comparado, em uma análise de natureza qualitativa. O estudo qualitativo se fundamenta por oferecer dados descritivos, estando em equivalência com os interesses dessa pesquisa, uma vez que não é objetivo dela quantificar resultados, mas sim, concentrar na realidade de forma complexa e contextualizada (LAKATOS, MARCONI, 2017, p. 303).

A hipótese geral desta pesquisa parte do pressuposto de que as diferenças entre o modelo de cotas raciais universitárias do Brasil e da Colômbia se referem às relações raciais específicas estabelecidas historicamente em ambos os países, alinhadas com a realidade do sistema educacional e com as disputas políticas produzidas na visibilidade e importância do tema.

A técnica de pesquisa a ser utilizada é a documental com pressuposto bibliográfico. Serão analisados os documentos da Conferência de Durban, com foco na investigação dos atores, ideias e discussões que foram importantes para a implementação de ações afirmativas em territórios nacionais. Do mesmo modo, serão analisadas as literaturas ligadas aos temas da pesquisa: relações raciais, ações afirmativas e internacionalização de políticas públicas.

Quais as vantagens teóricas e metodológicas do método comparado? Para Sartori (1994), o método comparado é, em última instância, um método de controle das generalizações:

[...] comparar serve para controlar - verificar ou falsear - se uma generalização (regularidade) se corresponde com os casos aos quais se aplica. Se entende que comparamos por muitas razões. Para 'situar', para aprender das experiências dos outros, para ter termos de comparação (quem não conhece outros países não conhece tampouco o próprio), para explicar melhor, e por outros motivos. Mas a razão que nos obriga a comparar seriamente é o controle (SARTORI, 1994, p. 31-32).

Essa citação é importante para materializar as contribuições do método comparado. Inicialmente esta pesquisa inicia em uma generalização e, posteriormente, passa para a dimensão particular ao realizar uma análise histórico-estrutural para descrever as relações raciais na América Latina. O racismo como estrutura pode ser pensado como um projeto implementado em âmbito global, no entanto, o seu desenvolvimento ou forma de se manifestar é distinto de Estado a Estado, sendo necessário investigar suas particularidades. O mesmo pode ser analisado no que se refere aos modelos de ações afirmativas, dado que eles são um reflexo das características raciais de uma determinada realidade.

Desta forma, busca-se, a partir das semelhanças, demonstrar as diferenças. Isso permite entender aspectos particulares do racismo no Brasil e na Colômbia, sem generalizações, e seus influxos nos modelos de cotas raciais universitárias. Neste sentido, há duas formas de variáveis estruturantes do método comparativo, desenvolvidas por Mill, o método das semelhanças, em que os casos apresentam inúmeras diferenças mas concordam em um aspecto, o qual se torna a variável explicativa do fenômeno, e o método da diferença, em que os casos possuem muitas semelhanças e a explicação é buscada em sua diferença (GONZALEZ, 2008; SARTORI, 1994).

Neste trabalho, a partir do exposto até aqui, será utilizado o método da diferença, tendo em vista que ambos países apresentam uma herança colonial (colonização de exploração). Brasil e Colômbia vivenciaram um regime de escravidão, cujas consequências permanecem, pois compartilham de um mesmo contexto geográfico, ou seja, de um mesmo subcontinente (países sul-americanos), dessa forma compõem o grupo de países com maior número de afrodescendentes pós-diáspora e, por fim, implementam as ações afirmativas pós-2000. Porém, não se compara Brasil e Colômbia por se acreditar que as suas sociedades são semelhantes

em todos os aspectos. Selecionam-se alguns aspectos que permitem identificá-las como parte do mesmo ciclo histórico de implementação de cotas raciais universitárias e, a partir disso, pode-se comparar suas experiências pelas diferenças de seus contextos internos.

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar e comparar os modelos de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas no Brasil e na Colômbia entre os anos 2000 e 2018. Os objetivos específicos são:

- Discutir as principais características do racismo estrutural na América Latina, abordando sua influência para os Estados nacionais e na formação das identidades subalternas;
- Demonstrar o contexto racial do Brasil e da Colômbia (abordar o contexto racial significa, especificamente, em demonstrar como se articulou a miscigenação como projeto de nação, as formas de racismo, os principais conceitos-chaves no debate racial no Brasil e na Colômbia), bem como sua influência para os modelos de ações afirmativas nos respectivos países;
- Diferenciar o modelo de ações afirmativas brasileiro e colombiano a partir das fases de formação da agenda, implementação e resultados, bem como realizar uma análise pós-colonial das ações afirmativas.

Para realizar a comparação das cotas raciais universitárias entre ambos países, delimitaram-se categorias de análise a partir dos dois grandes eixos temáticos do trabalho, as relações raciais e as ações afirmativas. Desse modo, as relações raciais no Brasil e na Colômbia podem ser compreendidas tanto em seu aspecto histórico-conjuntural, e quanto a partir de seus contextos locais, específicos, de cada um dos países.

Eixos de Comparação

Delimitação temporal	Relações raciais	Ações Afirmativas
Histórico-estrutural	Mestiçagem	Fatores internacionais

Contexto local	Mito de democracia racial Nacion mestiza	Modelo de cotas raciais universitárias
-----------------------	---	---

Fonte: Elaboração própria.

A noção da mestiçagem como projeto de nação define o marco histórico estrutural a partir da formação dos Estados nacionais latino-americanos. As relações sociais estabelecidas nesse período conduzem às múltiplas desigualdades, compreendidas como estruturais, em âmbito interno (QUIJANO, 2005). Ao mesmo tempo, demonstrar que as desigualdades raciais ultrapassam o espaço interno não significa pensar que elas se desenvolvem de maneira idêntica em todas as sociedades Latino-americanas, e sim que sofrem modificações em cada uma delas.

Nessa lógica, busca-se também compreender as relações raciais do Brasil e da Colômbia levando em conta seus contextos locais (contingências históricas) por meio de conceitos-chaves indispensáveis. No Brasil, por exemplo, um dos conceitos-chaves mais evidenciado para pensar as relações raciais nesse território é a discussão em torno do mito da democracia racial, pioneira na obra de Gilberto Freyre (1933). De forma geral, esta obra demonstra uma visão harmoniosa das relações raciais no Brasil, evidenciando que não há grandes tensões raciais predominantes, e que, portanto, não haveria discriminação racial. Na Colômbia, o conceito de Nação Mestiça explica como se constituiu as relações raciais neste contexto.

Do mesmo modo, as ações afirmativas podem ser compreendidas, tanto pelo seu caráter histórico-estrutural, levando em conta os fatores internacionais para seu surgimento, e tanto pelos modelos de cotas universitárias implementados. Na primeira, encontra-se, a exemplo, a conferência de Durban (marco internacional de ações afirmativas) que define parâmetros de condução de implementação. Na segunda, sob o contexto local, outra delimitação temporal no eixo comparativo, as ações afirmativas implementadas em ambos países podem ser compreendidas através dos principais atores envolvidos, objetivos, particularidades e resultados.

As seguintes categorias de análise são:

1. Como se define o público-alvo?

2. Critérios de seleção utilizados: [comissão de verificação, porcentagem de vagas destinadas às pessoas negras, cotas não obrigatórias?]

3. perfil das universidades: [públicas 100% gratuitas]

[públicas com pagamento de anuidades]

4. o que caracteriza o ingresso por cotas nestes dois países?

5. quantidade de estudantes beneficiados: [dados brutos: estudantes/ano]

[por área do conhecimento]

[por regiões]

6. criação/implementação de medidas complementares? auxílios permanências

Por fim, a comparação entre Brasil e Colômbia por meio das categorias aqui definidas demonstram que, para analisar as cotas raciais universitárias, não é possível dissociá-las das relações raciais correspondentes a uma determinada realidade social. Isso significa que, ao mesmo tempo que se realiza um estudo descritivo sobre as políticas de cotas raciais universitárias, se demonstra a realidade racial desses Estados. O presente eixo-argumentativo, bem como esse estudo, deve levar a uma melhor compreensão da importância do meio internacional na compreensão de uma política pública.

Das seis universidades públicas com ações afirmativas, cinco possuem políticas de ingresso diferenciadas desde as décadas de 1980 ou 1990. Inicialmente, foram providas somente política de acesso afirmativo para as populações indígenas

e, somente depois dos anos 2000, inseriram a população afro-colombiana entre os beneficiários. Essa constatação expressa a realidade das relações raciais colombianas, assim como nos demais países como Argentina, nas quais inicialmente o Estado apenas reconhecia institucionalmente a existência dos povos indígenas, desconhecendo as comunidades negras (SITO, 2016). A tabela 3 demonstra as principais características dos programas de ação afirmativa na Colômbia.

Tabela 3- Programas de ação afirmativa na Colômbia

Universidades	Medida	Origem	Processo de Admissão
1.Univ. de Antioquia	Ingresso especial para indígenas e afro-colombianos.	• Iniciativa da Reitoria. • 1983 Indígenas. • 2002 Afro-colombianos.	• 2 vagas por curso semestrais por cada grupo. • Maior pontuação no vestibular da Universidade. • Competem entre si pelas vagas.
2. Uni. Distrital Francisco José de Caldas	Ingresso especial para minorias étnicas, culturais, reinseridos e desterrados.	• 2002 iniciativa da reitoria	• Para 40 estudantes admitidos regularmente para cursos são destinadas 5 vagas especiais. • Exame do estado.
3. Univ. de Caldas	Ingresso especial para indígenas e afro-colombianos.	• 1990 indígenas. • 1999 afro-colombianos. • O primeiro acordo se dá por convênio entre	• Duas vagas por cada comunidade. • Exame do Estado. • Competem entre si pelas vagas.

		diretivas e <i>cabildo</i> indígena.	
4. Uni. Industrial de Santander	Ingresso especial para membros de comunidades indígenas, filhos de servidores. <i>Reinseridos</i> , melhores estudantes da educação básica	Desde 1991 até 1996 criaram acordos de ingresso especial.	- Exame do Estado. - Menor pontuação.
5. Univ. Nacional da Colômbia	Admissão especial para indígenas e afrodescendentes. Admissão especial para os melhores estudantes da escola básica de municípios pobres.	- Iniciativa Da Reitoria. 1986 indígenas. 1989 melhores estudantes. 2009 afrodescendentes.	2% das vagas por curso. - Vestibular da Universidade. - Competem entre si pelas vagas.
6. Univ. Tecnológica de Pereira.	Ingresso especial para indígenas e afro – colombianos.	2000 iniciativa da Reitoria.	- Cinco vagas especiais. - Exame do Estado. - Competem entre si pelas vagas.

Fonte: adaptado a partir de Luanda Sito (2016), com base em León & Holguín (2005).

1.2 PÓS-COLONIALISMO E DECOLONIALIDADE

Geralmente, nas grandes áreas como nas Relações Internacionais e Ciência Política, existe um conjunto de temas conhecidos como hegemônicos (partidos, comportamento político, estudos de segurança internacional, entre outros) (SETH, 2011). E, conseqüentemente, um conjunto de temas inseridos como abordagens alternativas (estudos de gênero, raça, Pós-colonialismo, entre outros). Muitas vezes a própria compreensão desta divisão binária entre temas hegemônicos e não-hegemônicos como padrão e inalterada auxilia na manutenção do *status quo* do

mainstream teórico. Todavia, compreendendo que os temas subalternos muitas vezes sofrem com uma invisibilidade acadêmica, se torna necessário, primeiramente, realizar uma visão dicotômica entre aqueles temas mais abordados daqueles entendidos como secundários, sob forma de evidenciar ainda as preferências normativas da academia.

Desta forma, partindo do pressuposto que tais temas que exercem um caráter crítico ou contra-hegemônico são de suma importância nas áreas de Relações Internacionais e da Ciência Política, o que parece uma justificativa mais contundente para a manutenção do *status quo* das correntes hegemônicas foi o silenciamento epistêmico de temas como racismo, raça, pós-colonialismo e decolonialidade. Apesar das RIs abrirem o debate pós-colonial a partir do conhecido “terceiro grande debate” - apresentado posteriormente neste capítulo-, em outras áreas do conhecimento tal debate já acontecia. Portanto, essa área ignorou por muito tempo as “periferias do pensamento”, realizando uma cultura de silenciamento epistêmico ao menosprezar temas pilares da disciplina das RIs. Tal processo que autores chamam de “Colonialidade do Saber” (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003).

Uma das formas de dominação, a partir da colonialidade do saber, é o eurocentrismo, que nada mais é do que a única forma de conhecimento, construída na Europa Central do século XVII, cuja finalidade é servir ao padrão mundial do poder capitalista, a partir da constituição da América (QUIJANO, 2005, p. 126). Assim, ele possui uma racionalidade específica e se estabelece mundialmente como hegemônico. Contudo, o eurocentrismo não é somente uma ferramenta da dominação, mas a própria condição de dependência da periferia dos saberes do centro. Nessa esteira, o eurocentrismo acaba sendo a própria colonialidade do saber, único a ter direito a fala. A título de exemplo, seria a literatura das Relações Internacionais, que em sua maioria, é produzida pela academia ocidental.

Partindo de um contexto epistemológico, um grupo de pesquisadores da América Latina (e latino-americanistas), formado por nomes como Aníbal Quijano e Walter Mignolo, preocupa-se em delinear uma nova forma de se estudar as ciências sociais e humanidades do ponto de vista das histórias locais, que foram subalternizadas pela dominação europeia. Essas ideias são apresentadas no texto do antropólogo colombiano Arturo Escobar (2007), intitulado, ‘*Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program*’.

Escobar (2007) busca, através da exposição do pensamento dos principais intelectuais latino-americanos, fazer referência ao programa Modernidade/Colonialidade, no qual se insere o “pensamento de fronteira” - um dos conceitos-chave- que norteiam essa pesquisa (MIGNOLO, 2001, p. 11). Com base nisso, é importante ressaltar que esses autores não estão preocupados em elaborar uma nova categoria ou disciplina delimitada geograficamente. Pelo contrário, o que se busca é ir além da fronteira (essa caracterizada pela divisão racional das epistemologias ocidentais), ou seja, quebrar paradigmas ao desconstruir as concepções de modernidade pré-estabelecidas por mecanismos racistas e situar a América Latina não apenas como um objeto de estudo, mas como o próprio sujeito de sua história.

Como apresentado no decorrer deste trabalho, uma das perspectivas teóricas utilizada é a pós-colonial. Mas o que é o Pós-colonialismo? O Pós-colonialismo é um conjunto de produções acadêmicas que começaram a ganhar força e visibilidade global a partir dos anos 1980, concebido principalmente por intelectuais do Sul Global, cujas discussões remetem às influências do colonialismo para as sociedades dadas como “zonas periféricas” (LEDA, 2016). O projeto pós-colonial é aquele que busca denunciar as diferentes formas de dominação. Para Barbosa (2010), o surgimento da agenda destes estudos está ligado ao surgimento desta tradição à trajetória ascensional de certos intelectuais do Sul Global nas academias europeias e estadunidenses, a partir da década de 1980.

Uma outra escola de pensamento, também utilizada nesta pesquisa, se refere as abordagens Decoloniais. Essa escola, de modo geral, busca descolonizar a epistemologia latino-americana, focando mais nas particularidades dessa região (ROSEVICS, 2014). Pois, muito embora tanto os Decoloniais e os Pós-coloniais realizam críticas incisiva à modernidade, para os primeiros ela se inicia com a descoberta das Américas (DUSSEL, 1994). Adversamente, para pós-coloniais, a modernidade inicia-se no momento em que a Inglaterra e a França passam a exercer o papel de forças imperiais (BLANCO, 2009). Portanto, aos Decoloniais Latino-americanos, o capitalismo, a modernidade e a colonialidade acontecem em um mesmo momento histórico.

Compreendendo que ambas correntes teóricas visam desconstruir e analisar legados coloniais em Estados do terceiro mundo, neste trabalho, serão utilizadas ambas escolas de pensamento.

Pelo seu caráter interseccional, envolvendo questões de gênero, fronteiras e as diferentes realidades dos países subalternos, compreende-se que tais produções estão alinhadas com os estudos raciais, bem como as produções teóricas produzidas no Sul Global. Com isso, será utilizada uma gama de literatura sobre as relações raciais, clássicas e contemporâneas, na realidade brasileira e colombiana.

Levando em conta que não há uma matriz teórica única, e sim um conjunto de contribuições teóricas com orientações distintas (COSTA, 2006, p. 83), no presente trabalho se organiza o pensamento Pós-colonial e Decolonial em quatro grandes grupos:

Tabela 4- Grupos teóricos pós-coloniais e Decoloniais

Grupos			Autores	Obras
Clássicos			Frantz Fanon	Os condenados da terra (1961).
			Edward Said	Orientalismo (1978).
Estudos asiáticos	Subalternos	Sul-	Gayatri Spivak	Pode o subalterno falar? (1985).
Estudos Culturais			Homi Bhabha	Lugar da cultura (1998).
			Paul Gilroy	O atlântico negro (1993).
			Stuart Hall	Da Diáspora (2003).
Modernidade/Colonialidade			Aníbal Quijano	Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina (2005).
			Walter Dignolo	Capitalismo y geopolítica del conocimiento (2001).

Fonte: Elaboração Própria.

Cada grupo será utilizado dentro da perspectiva da pesquisa, principalmente na discussão em torno das identidades subalternas dos sujeitos, bem como na concepção das ações afirmativas. Há de se enfatizar que, essa divisão em quatro

grupos para utilizar o conjunto de contribuições pós-coloniais, é uma classificação taxonômica em termos gerais, não sendo tão marcadamente definida de tal forma.

Pois, apesar desta divisão em grupos dos teóricos pós-coloniais terem sido realizadas a partir do contexto temporal que surgem, assim como também levando em consideração que tratam sobre territórios pós-coloniais, ainda assim há um afastamento significativo entre eles quando pensamos que em Fanon (1961) em “Os Condenados da Terra”, por exemplo, que trata mais especificamente da realidade do continente africano, diferentemente da obra de Said “O orientalismo” (1978), na qual se abordam aspectos mais voltados para a realidade do Oriente Médio. Isso acontece não só pela constatação que tais teóricos tendem a analisar em maior proporção aspectos da realidade que vivenciam, mas pelas próprias diversificações dos processos coloniais nas regiões do Sul Global.

Contudo, Costa (2006, p. 83) afirma que, apesar da variedade existente entre os teóricos pós-coloniais, uma das características em comum entre eles é “o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade”. Esse essencialismo direcionado a países, sujeitos subalternos (afrodescendentes) e nas suas mais diversas esferas: econômica, política e social será analisado na presente pesquisa.

Realizando um debate conceitual, Hall (2003, p. 56) enfatiza:

“[...] O “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra [...]”

“[...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais [...]”

“[...] No interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo [...]”

Ou seja, mesmo com a pós-descolonização do Sul Global, as lógicas colonizadoras permanecem por meio de visões substanciadas por concepções

binárias e essencialistas do sujeito tido como subalterno. Trata-se de pensar as sociedades da “periferia do mundo” como incapazes de desconsiderar seu passado colonial na atualidade e, ao mesmo tempo, sem reduzi-las a ele, buscando identificar as nuances que possam construir alternativas epistemológicas em relação àquelas enraizadamente racistas do Norte Global.

Para cumprir com os objetivos da pesquisa, as perspectivas Pós-colonial e Decolonial serão incorporadas para pensar as seguintes questões: i) Como o colonialismo influencia em opressões estruturais, entre elas, as desigualdades associadas à cor? ii) Como foram construídas as identidades dos sujeitos dados como subalternos? iii) Como inserir as ações afirmativas, que está numa concepção liberal, em uma concepção pós-colonial?

No campo das Relações Internacionais, o Pós-colonialismo ganha espaço no período que fica conhecido como “terceiro grande debate”. As RIs foram institucionalizadas, cientificamente, em 1919, após a primeira guerra mundial com a criação de um departamento próprio na Universidade de Gales (MENDES, 2013). A influência Europeia, da qual a disciplina foi concebida, não se limitou apenas a aspectos geográficos, envolvendo formulações de teorias com pretensões universalistas, sob um viés quase que exclusivamente calcado na realidade ocidental. Posteriormente, a área das Relações Internacionais se estruturou sobre três grandes debates, realizados a partir de correntes teóricas: 1º) Realismo *versus* idealismo, 2º) realismo *versus* behaviorismo, 3) debate interparadigmático. Através deles, o campo de estudo foi se desenhando, tendo algumas perspectivas e interpretações teóricas sendo legitimadas em relação às outras, tidas como marginalizadas.

O primeiro debate ocorre em um contexto posterior a primeira guerra mundial, composto por teóricos do Realismo (corrente emergente) *versus* teóricos do Idealismo (corrente hegemônica), que, a partir das discussões relativas à guerra e à paz, apresentam duas visões de mundo. Os idealistas, apesar de entender que o sistema internacional é anárquico, enfatizam que é possível construir métodos pacíficos e de bem-estar, baseados na cooperação internacional entre os Estados (LAGE, 2007; FERNANDES, 2016). Por outro lado, na contramão dessa visão, os realistas defendem que o espaço internacional é calcado na luta pelo poder, amparado pelo conflito e interesse nacionais, não sendo possível qualquer avanço neste sentido (LAGE, 2007; FERNANDES, 2016). Em suma, o debate envolveu uma perspectiva liberal do mundo como “deveria ser” e uma realista do mundo como ele “é”.

O segundo grande debate ocorreu em 1950, protagonizado pelo realismo versus behaviorismo, quando se busca não mais estabelecer as teorias da disciplina, mas como se deveria estudar. As primeiras defendiam as normas e valores, pelo julgamento, pelo conhecimento histórico, enquanto as segundas primavam pelas hipóteses, pelo acervo de dados e pelo conhecimento científico.

Em síntese, se por um lado, os tradicionalistas defendiam a utilização da Filosofia, do Direito e da História para a compreensão das relações internacionais, os behavioristas optaram por fazê-lo aplicando o cientificismo, através da formulação de leis científicas para as relações internacionais, tais como se enunciam na Física ou na Matemática ((PEREIRA, ROCHA, 2014, p. 315).

O terceiro debate ocorreu nos anos de 1970, definido como inter-paradigmático, tendo em vista que reúne novas abordagens nas Relações Internacionais, rompendo com aquelas consideradas positivistas (realismo e liberalismo), a partir de uma outra ontologia, o pós-positivismo (PEREIRA, ROCHA, 2014, p. 315). Ao contrário do anterior, que de modo central foi baseado no debate do método científico, o terceiro debate é concebido nas divergências ideológicas entre diferentes perspectivas que adentravam nas RIs.

Contudo, ainda hoje, as teorias positivistas continuam sendo as mais relevantes nos centros de ensino. Exemplo disso são os casos argentino, brasileiro, colombiano e mexicano, onde mais da metade dos cursos de graduação priorizam o ensino do realismo e liberalismo (TICKNER; CEPEDA; BERNAL, 2013, p. 19). Essas teorias hegemônicas nas Relações internacionais (Realismo, liberalismo e suas vertentes) enfatizam que o sistema internacional é anárquico. Por anarquia entende-se “[...] à ausência de um governo e de leis que definem os parâmetros de comportamento e regulação de um determinado espaço, provendo-lhe ordem (PECEQUILO, 2004, p. 38), não sendo possível alterar essa realidade.

Assim, para tais teorias não existe uma entidade supranacional entre os Estados nacionais que possa regular as relações e práticas exercidas no cenário internacional. É por meio do conceito de anarquia que se diferencia a política internacional da política interna, onde, portanto, a primeira não possui um órgão que regule as relações externas, e a segunda, a regulamentação é realizada pelo Estado.

De forma adversa, os teóricos da literatura pós-colonial contestam tal afirmação ao mencionar que a anarquia do sistema internacional não é evidenciada pelo fato de ser baseada em relações hierárquicas, uma vez que há claramente tomadas de

decisões supranacionais, sob domínio exclusivo dos Estados Ocidentais. Afinal, países do Norte possuem maior capacidade de poder econômico e político que os Estados do Sul. Nesta mesma linha de pensamento, Wendt, um teórico construtivista, e, portanto, pertencente à literatura crítica, enfatiza que “[...] anarquia é o que os Estados fazem com ela” (WENDT, 1992, p. 395).

Por trás desse conceito estático e imutável, dado como fundamental para as teorias hegemônicas, a pretensão é de que a ordem hierárquica do sistema internacional seja mantida. Apesar de revigorar o entendimento de que a área de Relações Internacionais investiga a interação entre povos, cultura e saberes, a discussão racial- que é um marcador entre diferentes povos- é subalterna. Para Saraiva (2018), isso é uma consequência da Colonialidade do Saber, do qual o conhecimento do Sul Global acaba ofuscado por aquele concebido em território Ocidental.

Com base no livro “Por que não existe uma teoria não ocidental?” de autoria de Acharya e Buzan (2010), os autores, inicialmente, abordam que as teorias das RIs são baseadas exclusivamente nas experiências ocidentais. Um exemplo disso é quando Buzan e Little (2000, p. 201) enfatizam que há dificuldades de aplicação de algumas teorias clássicas da área em países não-ocidentais, demonstrando que elas foram formuladas a partir de uma realidade especificamente europeia. Mesmo quando ocorrem tentativas de usar uma análise histórica-mundial para o desenvolvimento de uma teoria das Relações Internacionais não-eurocêntrica dentro do ocidente, como é o caso da Teoria do Sistema-Mundo, essas narrativas se estabelecem na dicotomia de centro-periferia, opressor-oprimido, de modo que privam os atores não-ocidentais de sua agência e subjetividade.

Após constatar um eurocentrismo nas teorias da área, Acharya e Buzan (2010) questionam a existência dessa hegemonia ocidental ao utilizarem os estudos de Gramsci sobre o conceito de *Hegemonia* e os estudos de Cox, principalmente, em torno da famosa frase “toda teoria é composta para alguém e possuir algum propósito”. Grosso modo, tais autores demonstram que não só existem grandes potencialidades de desenvolver uma teoria não respaldada no ocidente como também demonstram, em diversos lugares, quais fontes poderiam desenvolvê-la.

Para os teóricos Chowdhry e Nair (2002), as teorias do *mainstream* são constituídas de racismo. Primeiramente, pela constatação de que os Estados Ocidentais soberanos são os únicos com uma organização política reconhecida e com

uma identidade cultural homogênea. E segundo, posteriormente, ao implementar esse modelo, tais teorias tornam os Estados formalmente descolonizados como insignificantes para o campo anárquico ao chamá-los de Estados Falidos (CHOWDHRY, NAIR, 2002). Já para Henderson (2017, p. 27), as teorias de Relações Internacionais são racistas porque estão baseadas em concepções de supremacia branca- elemento pelo qual foi responsável por impulsionar os processos coloniais, genocídios e regime de escravidão.

Ao retomar as discussões sobre o estado de natureza e contrato social, do qual as Relações Internacionais tem como ponto de partida, Henderson (2017) demonstra, utilizando Charles Mills, o quanto o racismo é inerente à tese de contrato social. Ele observa que as teorias do contrato social pressupõem uma humanidade homogênea singular, onde, na verdade, a sociedade civil está estabelecida por um contrato racial, heterogêneo e hierárquico. Para Mills (1997), em *Leviatã*, Hobbes se contradiz ao enfatizar o estado de natureza, uma vez que para ele somente os povos das américas estariam em um estado de natureza e que, portanto, a expansão colonial iria consolidar um mundo intelectual (HENDERSON, 2017, p. 28; MILLS, 1997). Assim, “o estado literal da natureza é reservado para não-brancos. Para os brancos, o estado de natureza é hipotético” (HENDERSON, 2017).

Portanto, tendo em vista que a modernidade é moldada por valores ocidentais, liberais/ individuais, os demais valores, que são pautados no coletivo, acabam sendo obscurecidos. Exemplo disso é quando o teórico pós-colonial Tiekou (2011) enfatiza que o escopo universal é baseado nas assimilações europeias do mundo através da Modernidade, fortalecendo a opressão de questões culturais, tanto do Sul Global, como das não-elites do Norte. Através de sua análise sobre as sociedades coletivistas na África, conclui que as histórias locais - como classificaram os autores latino-americanos - são severamente afetadas pelos processos de colonização.

Ainda afirma que o modo pelo qual esses povos já se organizavam nas diversas regiões do continente africano, se afasta da concepção individual e autointeressada do homem branco europeu, da qual imperam interesses racionais, vinculados a esferas do “eu” ao invés do “nós” (TIEKU, 2011).

Por sua vez, buscando definir a globalização como uma radicalização da modernidade, Escobar (2007) elucida inúmeras diferenciações para essa última, citando autores como Habermas. Este autor estabelece um caráter mais cultural em sua explicação sobre o fenômeno modernidade, o qual surgiria com o conhecimento

específico que vem a se concatenar com o capital (HABERMAS, 1973). Tal processo, para Habermas, se firma com a racionalização e a individuação como constituintes da vida em sociedade, tendo a ordem e a razão papéis centrais para se alcançar a liberdade e a igualdade (HABERMAS, 1987). Desta forma, é necessário enfatizar aqui o quanto esse conceito de humanidade se interliga com a produção teórica de Mignolo (2013), quando o autor afirma que a própria modernidade é engendrada no Novo Mundo de tal forma que anula as particularidades locais, tornando a colonialidade o próprio canal de ligação com a modernidade.

Nas Relações Internacionais fica evidenciada, através dos estudos de autores pós-coloniais, a carência de construção de teorias que discutam a complexidade do Sul Global e das não-elites do Norte. Uma visão pós-colonial acerca das dinâmicas que surgem no cenário internacional é de suma importância para a compreensão das organizações políticas e sociais das sociedades, como é o caso das ações afirmativas que iniciam também a partir de iniciativas internacionais. As teorias *mainstream* falham em explicar os processos pelos quais os países periféricos se relacionam com os demais atores, pois elas se baseiam na visão eurocêntrica, a partir de uma perspectiva individualista, onde o Estado, assim como o indivíduo, possui interesses e racionalidade soberana. Na visão coletivista, por exemplo, o Estado e o indivíduo não são membros independentes, mas sim integrados em um grupo (TIEKU, 2011).

O *turning point* dos atentados de 11 de setembro chamou a atenção dos estudiosos para uma nova perspectiva que buscasse compreender os dilemas não apenas da Europa Ocidental e da América do Norte, mas do globo de uma maneira geral. Todavia, as RIs ainda permanecem ontologicamente limitadas e metodologicamente elitistas (TIEKU, 2011). O pós-colonialismo visa contribuir para essa nova percepção do sistema internacional, muitas vezes usada como teoria auxiliar de teorias ocidentais, chamando atenção para as narrativas existentes em outros locais que precisam ser incorporadas na teorização das Ciências Sociais. Acima de tudo, convoca teóricos não ocidentais a somarem suas experiências e perspectivas ao desenvolvimento das Ciências Sociais.

A partir disso, torna-se evidente a importância do Pós-colonialismo como perspectiva teórica nas Relações Internacionais e na Ciência Política. Não seria possível abordar dois Estados como Brasil e Colômbia, que foram colonizados, sem uma análise que desse conta de entender os efeitos da colonialidade e de suas desigualdades contemporâneas, revestidas de passado. Ao mesmo tempo, é

necessário produzir conhecimento e saber científico das Ciências Sociais a partir do Sul Global.

Desta forma, na próxima seção, será discutido, à luz da teoria pós-colonial, o debate conceitual de racismo e raça, conceito basilares para entender a importância de estratégias de discriminação positiva ou de políticas raciais em sociedades marcadamente desiguais.

1.3 Raça e racismo

Raça e racismo são basilares da disciplina de Relações Internacionais. Surgida, inicialmente, como um subcampo da Ciência Política, essa área dedicou-se em grande medida a compreender os dilemas da expansão colonial executados pelas potências ocidentais (ANIEVAS; MANCHANDA; SHILLIAM, 2017).

Atualmente as literaturas decolonial, crítica e pós-colonial são as vertentes mais comprometidas em introduzir e discutir a categoria de raça nas Relações Internacionais- mesmo que ainda assim- a sua inserção e abordagem no ensino contemporâneo das RIs sejam incipientes. Como visto na seção anterior, estes estudos se alinham com os estudos raciais pelo forte caráter do colonialismo em estabelecer critérios étnicos. Aqueles considerados brancos não foram expostos à mão de obra forçada e a todas as formas possíveis de dominação.

Nesta perspectiva, Persaud e Walker (2002) explicam quatro razões pelas quais há ausência da raça na discussão das Relações Internacionais: Primeiramente, a preocupação inicial desta área foram os estudos de guerra e paz, como abordado, anteriormente, neste trabalho na parte em que se apresentam os debates teóricos da área. Com base nisso, tais autores, ao adentrar sob a perspectiva dos estudos de guerra, divergem ao afirmar que as ofensivas imperiais ocorridas no mundo foram legitimadas por implicações raciais e, portanto, seria possível também uma análise que levasse em conta viés racista.

A segunda justificativa parte de que as Relações Internacionais estão autocentradas nas relações interestatais, ou seja, somente em temas que envolvam a interação entre Estados. O terceiro motivo, mencionado pelas autoras, é de que o campo se centrou no conceito de “*balança de poder*”. Entre as diversas compreensões deste conceito, encontra-se aquela formulada por Morgenthau (2002),

“a aspiração de poder por parte de várias nações, em que cada uma tenta manter ou alterar o “status quo”, leva necessariamente a uma configuração que é chamada de equilíbrio de poder, bem como a políticas que se destinam a preservar esse equilíbrio” (MORGHENTAU, 2002).

Desta forma, somente se a raça alterasse diretamente a balança de poder, ela poderia ocupar um espaço mais central na agenda de estudos da área. Contudo, os autores salientam que os movimentos de expansão e retração de territórios são justificados por motivações raciais. Por último, a raça não foi uma temática durante a Guerra Fria. Isso acontece porque as desigualdades raciais são tidas como enfraquecimento do ideário de democracia liberal, devendo ser obscurecidas pelo Ocidente (PERSAUD, WALKER, 2002).

Para Peter Wade (2011, p. 4), a raça não pode ser definida em termos biológicos porque ela é uma construção social. Neste sentido, ao se constituir como um produto de processos sociais e coloniais em diferentes realidades, uma pessoa fenotipicamente igual a outra pode se definir racialmente diferente. Desta forma, apesar de biologicamente não existirem raças, fenotipicamente elas existem, pois há grupos de pessoas que são tratados de forma discriminada pelas suas características físicas. O uso da categoria de raça não se restringe ao plano analítico, podendo também ser utilizada como prática política. É nesta perspectiva que Mzembe (2018, p. 18), um teórico pós-colonial do continente Africano, ressalta que a raça sempre esteve presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, cujas finalidades é a desumanização e a dominação dos povos do sul.

Portanto, pode-se concluir que,

a raça não é um termo fixo e estático, tendo seu sentido sempre relacionado às condições históricas em que é utilizado, através dela sempre há contingência, conflito, poder e decisão, [...] de modo que a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018).

Du Bois (1915), a exemplo, utiliza a experiência e pensamento dos africanos escravizados na América do Norte para criar sua teoria internacional sobre a linha de cor. O conceito de linha de cor se refere às múltiplas dimensões- geográficas, políticas, econômicas- que separam os brancos dos não-brancos.

Há uma grande discussão entre os que defendem o uso do conceito de raça dos que não defendem. Gilroy (1998) e Costa (2001) fazem parte do grupo que recusa o conceito de raça ao refletirem que historicamente tal conceito esteve amparado por ideais racistas. Do outro lado, apesar de entender essa visão proposta por Gilroy, e afirmar que não se pode tratar raça de maneira biológica, Guimarães (1999), concentrando nas questões raciais no Brasil, enfatiza que esse conceito não é somente uma categoria política necessária para a luta antirracista como também se torna uma categoria política indispensável para comprovar as desigualdades associadas à raça. Essa categoria, pois, foi factualmente ocultada pelo mito da democracia racial e, para Guimarães (1999), as organizações negras ressignificaram o conceito de raça.

Mas qual a diferença entre raça e etnia? Para Munanga (2004), o conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico, em decorrência de que, em um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode-se conter em seu seio diversas etnias. Nesta perspectiva, etnia seria um conjunto de indivíduos que possuem uma mesma cultura, língua em comum e moram geograficamente em um mesmo território. Compreendendo tais questões complexas, nesta pesquisa, utilizar-se-á o conceito de raça como categoria de análise, sem deixar de mencionar quando necessário os teóricos pós-coloniais que discutem somente o conceito de etnia.

Em relação à definição de racismo, que é um conceito que também carrega intensos debates e que se altera em cada realidade, utiliza-se nesta pesquisa aquela compreensão formulada por Silvio Almeida, em que o racismo consiste na “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.” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Portanto, racismo não é simplesmente um ato discriminatório ao nível individual, se constituindo também como estrutural.

“[...] O racismo- que se materializa como discriminação racial- é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das

relações cotidianas. O racismo pode levar à segregação racial, ou seja, à divisão espacial de raças em bairros-guetos, bantustões, periferias etc.-e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos- como escolas e hospitais- como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais, como são exemplos os regimes segregacionistas dos EUA, o Apartheid Sul-africano e, para autoras como Michelle Alexander e Angela Davis, o atual sistema carcerário estaduniense.” (ALMEIDA, 2018, p. 27).

O debate do racismo estrutural está alinhado às discussões sobre o Estado, uma vez que é por meio do aparelho estatal que a classificação de pessoas em classes ou grupos é estabelecida, demonstrando que não é possível abordar um desconsiderando o outro. Mas o que é o Estado? Entre as mais diversas concepções, encontra-se aquela formulada na obra de Goldberg (2001), na qual existem dois tipos de Estado: Estado racista e Estado racial. O primeiro possui como exemplo a experiência do Estado nazista, do Apartheid na África do Sul, assim como os regimes colonialistas e escravagistas. O segundo integra as sociedades organizadas em classes raciais, onde se encontra o Estado Brasileiro. Em linhas gerais, o autor apresenta, ao demonstrar que as duas concepções de Estado apresentam discriminação racial, que o racismo não surge pelos Estados, na verdade, os Estados modernos já nascem discriminadamente racistas.

Para Mbembe (2018), no entanto, não há na verdade grandes diferenças entre um Estado racista e um Estado racial. O estado nazista para o autor, por exemplo, é só um belo exemplo das potencialidades assassinas do Estado sendo trazidas à tona na lógica do “Fazer viver, deixar morrer” da biopolítica do Foucault. Contudo, no Estado racial, para Mbembe (2018), tais potencialidades também não estão invisíveis, pois uma vez que o Estado nega assistência, educação, entre outros direitos básicos, ele está automaticamente exercendo o direito de dizer quem vive e quem morre igualmente, porém sobre uma nova lógica: a de “deixar viver, fazer morrer”.

A partir do exposto, é possível pensar que historicamente a raça opera sob dois pressupostos: 1) a partir de características biológicas, ou seja, a identidade racial é atribuída por algum traço físico (cor e traços negróides); e 2) a partir de características étnico-culturais, por meio de origem geográfica, língua, entre outros (ALMEIDA, 2018, p. 24). Nas Relações Internacionais esses dois pressupostos se

fazem presentes, uma vez que os países do Sul Global são compreendidos como subdesenvolvidos ou fadados à desorganização política, através da origem geográfica, da cultura e de características por traços físicos. Du Bois, em *Words of Color* (1915), defende que a relação entre povos e pessoas de pele clara e de pele escura é um reflexo das relações sociais: tensões que envolvem riqueza e pobreza, a violência, conflitos internos, desigualdades sociais e, até mesmo, as relações entre países. Todas essas questões, estruturalmente, envolvem implicações na linha de cor ou nas diferenças raciais (SARAIVA, 2018).

Desta forma, a categoria de raça como estrutura, por meio de pressupostos pós-coloniais e decoloniais, realiza novas formas de análises sobre o funcionamento do sistema internacional e da sua relação política. Ainda assim, atualmente, a raça na Ciência Política é domesticada e despolitizada, sendo compreendida como uma força apolítica e uma questão totalmente doméstica (quando na verdade nasce e permanece no sistema global de poder), onde se dificulta realizar uma comparação, até mesmo, entre países (HENDERSON, 2017, p. 44). Nas Relações Internacionais, autoras, como Thompson (2017), apontam que há uma cultura de silenciamento nesta área no que se refere à raça. E levando em conta que esta categoria se encontra em constante (re)articulação e (re)negociação, é preciso desmistificar as nuances teóricas racistas que se modificam ao longo do tempo.

Portanto, apesar de elementos raciais serem invisibilizados de maneira racionalmente pensada na área de RIs, há um conjunto de trabalhos, ainda em desenvolvimento, que buscam desenvolver novas formas de análises que consideram a raça e o racismo como fundamentais para a compreensão do sistema internacional. Ao mesmo tempo, compreende-se que existem outros aspectos que devem ser considerados relevantes como a questão de gênero e política de localização. Os sujeitos sociais (mulheres, grupos étnicos, entre outros) podem ser considerados como atores relevantes no sistema internacional e, não somente, os Estados nacionais.

Portanto, discutido a parte teórica e conceitual, na próxima seção serão discutidas questões mais de cunho conjuntural e contextual sobre o colonialismo e a escravidão na América Latina, realizando uma interlocução com as origens das desigualdades sociais e étnica nos países Latino-americanos, a partir de uma análise pós-colonial.

1. 4 “A construção do outro”: colonialismo, escravidão e América latina

*“Eu não sou discriminada porque eu sou diferente,
eu me torno diferente através da discriminação”.*

Grada Kilomba

Realizar uma contextualização histórica e conjuntural da América Latina é de suma importância para a compreensão das razões pelas quais as ações afirmativas são implementadas, da emergência das perspectivas pós-coloniais e da ideia de raça como dominação e consolidação de um poder europeu. É por meio do colonialismo e da escravidão que inúmeras desigualdades existem, entre elas, aquelas associadas à raça.

A atual relação de poder estabelecida na América Latina pode ser compreendida a partir de dois momentos da colonização. O primeiro momento envolve a “construção do outro”, ou seja, a diferenciação entre aquele identificado como colonizador e aquele considerado colonizado (QUIJANO, 2005). O Processo é chamado de *diferença colonial* por Mignolo (2003). Nele, o sujeito colonizado é considerado bárbaro, exótico e inferior, através de uma diferenciação biológica imposta, e, por meio de uma ideia mental que tinha como principal objetivo legitimar e justificar a ação violenta, modo pelo o qual se caracterizou a colonização (SAID, 1990; FANON, 1961; QUIJANO, 2005).

Deste modo, a ação violenta da colonização foi executada com a justificativa de levar civilização aos povos considerados bárbaros, introduzindo-lhes, uma visão de mundo única, universal e Ocidental. Santos (2006, p. 27) aborda, em relação a este primeiro momento da colonização, que esta violência nunca foi incluída no projeto de modernidade ocidental, uma vez que “O colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo [...]”.

Contemporaneamente abordando, assim como também levando em conta que o discurso colonial se modifica e se altera ao longo do tempo, Mbembe (2018, p. 27) enfatiza que, atualmente, assim como outrora, a construção do “outro” continua não sendo o “semelhante a si mesmo”, mas mais do que essa denominação de inferioridade, o sujeito subalterno passa a ser um objeto ameaçador. Para combater

estes indivíduos dados “perigosos” os Estados criam medidas de proteção, do qual ele chama de “política de inimidade”, a partir da criação da figura do inimigo baseada na intolerância, na lógica do terror e do combate ao terror (MBEMBE, 2018).

A grosso modo, tal prática segundo Mbembe (2018) é um novo método para justificar a retomada dos pressupostos da guerra colonial contra as populações e nações que foram subjugadas à colonização. E mais que isso, em termos foucaultianos, uma tecnologia racista destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar” (MZEMBE, 2018, p. 18).

O segundo momento da colonização pode ser compreendido com o início da construção do capitalismo, através da escravidão e da servidão, onde mercadorias seriam produzidas para o mercado mundial (QUIJANO, 2005). Pois, a América Latina foi palco da consolidação do sistema moderno mundial. Sem a América não aconteceriam a expansão geográfica do mundo, desenvolvimento de diferentes métodos de controle de trabalho e a criação de um forte aparato estatal, que mais tarde se constituíram como os Estados centrais da economia-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 1976, p. 53).

Para Wallerstein e Quijano (1992, p. 109) existem dois principais conceitos que expressam a colonização neste território: a *colonialidade* e a *etnicidade*. O primeiro constrói um sistema interestatal hierárquico entre metrópoles e colônias, criando Estados com fronteiras artificiais nessas últimas, e, estabelecendo as regras de interação entre os Estados. Todavia, essa hierarquia, segundo os autores, se mantém no pós-colonial e se manifesta também em diferentes níveis: econômico, político e cultural.

A segunda característica é a *etnicidade*, que é o conjunto de limites comuns que definem a identidade e a relação das pessoas com o Estado. Em parte, ela é imposta pelo social, e por outro lado, reforçada por si mesmo. Ela homogeniza diversos grupos em um só nome: negros, índios, brancos, mestiços (WALLERSTEIN, QUIJANO, 1992). Por sua vez, essas categorias são utilizadas para justificar os diferentes métodos de controle de trabalho; escravidão para negros, encomienda/mita para índios, trabalho assalariado para brancos. Portanto, o *racismo* sempre esteve presente na etnicidade, mas os autores se referem ao racismo institucionalizado pelo Estado, criação do século XIX para tentar barrar garantias políticas alimentadas pela Revolução Francesa.

Na América Latina o racismo era dissimulado através da hierarquia étnica, pelas condições socioeconômicas de cada grupo. Já nos Estados Unidos, onde havia mais oportunidades de mobilidade social, a elite entendeu ser necessário a segregação formal de outros grupos étnicos, seja proibindo negros de transitarem nos mesmos lugares que brancos, ou criando reservas com fronteiras definidas para os índios (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992, p. 9).

Galeano (2010) aponta que o colonialismo na América Latina inicia com o esgotamento do modo de produção feudal na Europa e, conseqüentemente, pela demanda de recursos para um novo modo de produção em emergência, o capitalismo. Com isso, a descoberta das Américas foi uma luz no fim do túnel, a partir da exploração das riquezas naturais encontradas. É o início da execução de uma economia agroexportadora, ou seja, calcada somente na preocupação com o desenvolvimento das economias europeias, através da exportação de matérias primas (produtos de menor valor agregado) e importação de bens industrializados (produtos de maior valor agregado) (GALEANO, 2010).

A consolidação de uma economia dependente e do desenvolvimento de um capitalismo periférico Latino-americano impulsiona um campo de estudo preocupado em entender as origens deste subdesenvolvimento em relação aos países centrais, com grande crescimento econômico. Este é o caso da teoria da dependência, representada, principalmente, por Ruy Mauro Marini e Theotônio dos Santos. Resumidamente, estes autores declaram que o subdesenvolvimento da América Latina está condicionado a uma divisão internacional do trabalho, correspondendo aos interesses das grandes potências capitalistas (MARINI, 2005). Ou seja, mesmo que o modo de produção capitalista tenha sido implementado em países ex-colônias, ao considerar a superexploração da colonização, é possível pensar que estes países se desenvolveram em igual condição com aqueles que os exploraram?

Marini (2005, p. 138) afirma que “[...] por sua estrutura global e seu funcionamento, não poderá desenvolver-se jamais da mesma forma como se desenvolvem as economias capitalistas chamadas de avançadas”. Em outras palavras, essa é uma nova forma de colonização, mas agora não mais por meio de colônias, e sim, de Estados “independentes”. O desenvolvimento dos países latino-americanos é um processo simbiótico com o subdesenvolvimento na divisão internacional do capitalismo.

Portanto, a construção deste modo de produção nesta região não foi um processo de autonomia e desenvolvimento das economias Latino-americanas. Foi, na verdade, um processo fundamental para o desenvolvimento econômico da Europa e para a consolidação de uma divisão internacional do trabalho, onde países colonizados e da periferia do mundo desenvolveram um capitalismo atrasado e dependente em relação às economias centrais.

A diferenciação inicial entre sujeitos, concebidos sob a ideia de raça, passa a criar novas identidades sociais (índios, negros, mestiços). Neste novo ciclo, mais do que identidades subalternas, esses sujeitos, hierarquicamente, englobam a classificação social na nova estrutura de controle do trabalho (QUIJANO, 2005). Eles passam a cumprir papéis diferentes e níveis desiguais de importâncias. Os negros, por exemplo, eram os que mais tinham importância econômica. Por sua vez, sucessivamente, inicia-se a dominação sexual, onde as mulheres eram inferiores aos homens, exceção, é claro, dos homens negros (QUIJANO, 2005). Era o início de uma sociedade hierarquizada, patriarcal e racista em todos os seus sentidos. Atualizando para a nova era, em termos de discussão ainda sobre identidades subalternas produzidas num passado colonial, autores como Hall (2004) enfatizam que o presente, ou seja, a nova era pós-colonial é marcada por conexões e interações de identidades, e, não mais somente entre colonizado e colonizador.

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2004, p. 109).

Diante das diásporas e das relações estabelecidas pelo colonialismo, tais povos subalternos aprendem a habitar sob duas identidades “[...] a cultura do colonizador- socialmente mais valorizada e aceita como válida- eurocêntrica, masculina, heterossexual e cristã, e a do colonizado- comunitária e coletiva” (CARVALHO, 2010). Assim, sob estas circunstâncias, os sujeitos pós-coloniais

carregam tanto os traços culturais de seus antepassados ao mesmo tempo que carregam uma visão de mundo do colonizador.

Diante do exposto, as independências políticas nas Américas, conquistadas às duras penas, não findaram com as heranças coloniais. Na verdade, ela dá início às outras formas de colonização, que diversos autores chamam de colonialidade, ou neocolonialismo, ou ainda momento pós-colonial (N'KRUMAH, 1967; QUIJANO, 2005; COSTA, 2006). Fanon (1979) discute em sua obra que uma nova forma de dominação, constituída posteriormente às independências políticas, são aquelas de nível psicológico. Onde os sujeitos subalternos negam sua cultura e história, valorizando mais as experiências européias. Esta constatação é muito simbólica quando analisamos empiricamente a população da periferia do mundo supervalorizando uma certa superioridade europeia em relação às vidas subvertidas no sul.

Como era de se esperar o início de um estado nação baseado em hierarquias, disputas e classes sociais desenvolve inúmeras desigualdades aos povos subalternos. Entre elas então, as desigualdades associadas à raça, da qual compromete a individualidade e direitos políticos e sociais dessa parcela da população. Essas desigualdades podem ser vistas a partir de pesquisas que investigam a situação dos afrodescendentes no território latino-americano. Na sua maioria, tais pesquisas enfatizam que há uma invisibilização e negação história de direitos políticos, econômicos e sociais em países como Chile, Colômbia, Brasil, Argentina (SCHLEEF, RUIZ, 2019).

Um ponto interessante de ser abordado é que, apesar destes grupos saírem em desvantagem nas mais variadas esferas da sociedade (econômica, política, social) por conta do colonialismo e da escravidão, no contexto de pós-abolição, se torna necessário enfatizar que o racismo, fenômeno do qual vimos na seção anterior, promove inúmeras desigualdades contemporâneas também a estes grupos. Pois, de acordo com os dados do Síntese de Indicadores Sociais (SIS), divulgada pelo IBGE, no que se refere a taxa de desemprego em todos os níveis de instrução, a população preta ou parda é considerada maioria em comparação a população que se autodeclara branca. Ou seja, entre os que possuem ensino superior completo, a taxa de desemprego é de 5,5% para os brancos contra 7,1 entre pretos e pardos. Na faixa com ensino médio completo ou superior incompleto, os brancos possuem uma taxa de desemprego de 11,3% em relação à 15,4% dos pretos e pardos.

Portanto, estamos diante de uma realidade na qual mesmo quando negros possuem o mesmo nível profissional eles não conseguem as mesmas oportunidades de empregos que a população branca, demonstrando os impactos da permanente discriminação racial. À exemplo também, no âmbito educacional, o estudo sobre cor e desempenho dos estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob autoria de Queiroz (2003), ao comparar estudantes negros e brancos oriundos de escola privada, de um mesmo curso e nível socioeconômico, demonstra que ainda assim os estudantes brancos possuem maior desempenho acadêmico que os estudantes autodeclarados negros.

Assim, mesmo que os níveis de desigualdades entre brancos e negros, frequentemente, sejam justificados como uma consequência da escravidão, os dados do SIS e de Queiroz (2003) comprovam que não se trata meramente de uma desvantagem histórica, mas sim, da continuidade dos efeitos da discriminação racial.

A respeito disso, os estudos de Hasenbalg (1979), Hasenbalg; Valle (1988) e, mais recentemente, de Osório (2004) são fundamentais, pois demonstram que pós-abolição as relações raciais, sobretudo as desigualdades, se modificam e reforçam as hierarquias entre brancos e negros por meio de discriminações que podem ser de ordem tanto institucional, simbólica ou velada, processo pelo qual chamam de “desvantagens acumulativas”. Essas desvantagens acumulativas, portanto, seriam a junção daquelas propiciadas pela escravidão e aquelas impostas pelo racismo no pós-abolição.

Desta forma, segundo Osório (2004) os estudos mais recentes “comprovaram que, ainda que se comparem brancos e negros de mesmo nível socioeconômico, persistem desigualdades entre eles inatribuíveis a outras fontes que não o racismo”. Com isso, partir desses estudos ainda é possível concluir que a ideia de que as desigualdades de classes são mais suficientes que as desigualdades raciais se tornam um debate falido.

Na tabela a seguir é realizado um mapeamento dos anos de abolição nos principais países da América Latina.

Tabela 5. Ano de abolição da escravidão nos países da América Latina

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

Fonte: dados obtidos no site Geledes⁸, a partir dos dados da Revista História.

O Brasil é o último país a abolir. Com isso, com o fim da escravidão, Brasil em 1888 e Colômbia em 1851, em tais países revigora um dilema em comum: como conquistar a modernidade e o desenvolvimento com uma grande parcela da população sendo negra e indígena? A lógica do pensamento, que justifica esse dilema estava amparada na visão de que modernidade e desenvolvimento eram sinônimo de importação de valores europeus (ZAMBRANO, 2012; SANTOS, 2014).

Desta forma, no próximo capítulo far-se-á uma discussão aprofundada sobre o contexto racial na realidade brasileira e Colombiana, bem como a relação interseccional das desigualdades nestes dois Estados.

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

2. Formação racial, desigualdades e mestiçagem no Brasil e na Colômbia

“[...] Há muros que separam nações, há muros que dividem pobres e ricos, mas não há hoje, no mundo um muro, que separe os que têm medo dos que não têm medo. Sob as mesmas nuvens cinzentas vivemos todos nós, do Sul e do Norte, do ocidente e do oriente [...]” Mia Couto.

O processo de mestiçagem não foi uma realidade materializada somente no Brasil e na Colômbia (GUIMARÃES, 2012, p. 142). Foi o modo de estabelecer as identidades nacionais nos Estados Latino-americanos. Em meados do século XX, a concepção do conceito de nação, Estado e de formação identitária, assim como os dilemas de um possível atraso da região na modernidade capitalista ocidental, eram as principais preocupações do mundo acadêmico.

Em relação às preocupações na compreensão do papel do Estado, bem como sua influência para a identidades nacionais, Bresser-Pereira (2017, p. 5), baseado na obra Hobbesiana, argumenta que Estado-nação é um tipo de sociedade político-territorial soberana formada por uma nação, um Estado e um território. A sua emergência inicia com a forma de poder territorial que se impôs nas sociedades modernas, a partir da revolução capitalista em substituição aos feudos e, principalmente, aos impérios antigos (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 5).

Por conseguinte, focando mais nas características procedimentais do Estado, Boaventura de Sousa Santos (1993, p. 17) menciona que o seu comportamento é estrategicamente duplo ao realizar uma distinção da sua cultura em face aos demais Estados, ao mesmo tempo que, a nível interno ao seu território nacional, busca administrar uma homogeneidade cultural. Portanto, há um procedimento de heterogeneidade externa, mas, internamente, um processo de homogeneização.

À vista disso para Bhabha (2010, p. 11), essa possibilidade de definir a identidade étnica de uma nação é fruto de uma disputa de poder, assim como a capacidade de estabelecer os valores sociais privilegiados e os modos de vida que serão excluídos. Papel pelo qual as elites nacionais souberam realizar com grande êxito, construindo no imaginário social uma superioridade de valores e padrões

europeus e, assim, os defendendo como a solução para a tão chegada modernidade capitalista.

No que diz respeito à busca por desenvolvimento, desde o início, a América Latina foi palco de uma diversidade de grupos étnicos de diversas origens, bem como de diversos projetos de nação; preocupados em explicar os dilemas a serem enfrentados em prol do desenvolvimento econômico. Uma das explicações para o atraso econômico Latino-americano remeteu a discussão do papel das raças e o local que cada uma deveria ocupar na construção da nação. Gobineau, a exemplo, compreendia a mestiçagem como uma consequência da escravidão dos africanos que levaria a degenerescência da raça branca (ORTIZ, 1994).

E Spencer via no mestiço um elemento instável, o qual seria incapaz de construir civilizações sólidas (ORTIZ, 1994). Assim, discussões em torno da mestiçagem foram realizadas, iniciando no sentido de que havia uma incompatibilidade em desenvolver Estados-nacionais com uma grande diversidade étnica, pressupostamente, baseado na compreensão europeia na qual o estado-nação deveria ser constituído sob uma homogeneidade racial, cultural e territorial.

A saída para este dilema na América Latina foi articulada a partir de políticas eugenistas, visando o embranquecimento da população. Onde podemos retomar a Hasenbarg (1996), quando este autor enfatiza que há pelo menos duas características em comum entre estes Estados, quais sejam, (i) a ideia de ausência de discriminação racial e (ii) embranquecimento como projeto nacional. Logo, a mestiçagem não é apenas “uma ideologia que alivia as tensões internas para uma coletividade homogênea, mas é também um modelo de encompassamento de diferenças” (DOS ANJOS, 2003, p. 584).

Isto porque, segundo Munanga (2004), a mestiçagem realiza uma dinâmica entre um conteúdo biológico e um conteúdo ideológico. Apesar de, biologicamente, ela se utilizar do fluxo de genes entre populações originalmente diferentes, o seu conteúdo também é afetado pelos imaginários ideológicos produzidos desses indivíduos que compõem essas populações. Portanto, seria necessário analisar os processos de mestiçagem a partir do seu conteúdo simbólico. Mais do que ser um processo biológico, a mestiçagem é um processo saturadamente ideológico (MUNANGA, 2004).

Nesta perspectiva, as categorias raciais “branco”, “negro”, “amarelo”, “mestiço”, entre outros, nada mais são do que criações coloniais-cognitivas herdadas. É por meio

dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar as identidades sem perceber a manipulação do primeiro (ideológico) sobre o segundo (biológico) (MUNANGA, 2004. p. 22).

Contudo, é preciso enfatizar que a mestiçagem só foi um projeto de nação implementado em praticamente todos os Estados latino-americanos pela incapacidade das elites nacionais em concretizar o embranquecimento de suas populações diante da realidade de grande diversidade étnica. Posto que, historicamente, como enfatizado no início deste trabalho, a sua emergência era entendida como negativo à conquista da modernidade capitalista.

Ainda assim, há oscilações e significações distintas do que representa esse processo em diferentes Estados. Brasil e Cuba, a exemplo, incorporaram a cultura africana como elemento central de sua identidade miscigenada, ao mesmo tempo que a Colômbia, o México e o Peru investiram no legado de seus ancestrais indígenas (FREIRE, DÍAZ-BONILLA, ORELLANA, LÓPEZ, CARBONARI, 2018). Outros países como a Argentina, a Costa Rica, o Panamá e o Uruguai não adotaram a mestiçagem como projetos nacionais (FREIRE, DÍAZ-BONILLA, ORELLANA, LÓPEZ, CARBONARI, 2018).

No Brasil a mestiçagem tinha como objetivo principal o embranquecimento, ou seja, o afastamento máximo do negro, sem pensar em qualquer tipo de integração (SANTOS, 2014, p. 7). Entretanto, quando as elites brasileiras percebem que essa medida não seria possível, em razão do número expressivo de afrodescendentes, as elites iniciam o inverso e reafirmam o país como um país mestiço (SANTOS, 2014, p. 7). Já na Colômbia, diferentemente no Brasil, a mestiçagem não está somente relacionada à construção da nação ou da identidade nacional, estando também como um meio de integração entre as populações afastadas, no qual levaria a uma nação mestiça. Todavia, a ideologia de mestiçagem expressa uma contradição, uma vez que componentes brancos europeus são privilegiados em relação aos indígenas e aos afrodescendentes (SANTOS, 2014).

Como abordado no primeiro capítulo, as sociedades Latino-americanas foram estruturadas a partir de hierarquias e, de modo consequente, privilégios entre grupos sociais. Fato que pode explicar o motivo pelo qual, mesmo buscando a integração, não foi possível desfazer a hegemonia social branca em relação aos demais grupos, compreendidos como subalternos ou “inferiores”. No contexto equatoriano, por exemplo, 24,7% dos brancos possuem diploma universitário e apenas 6,7% dos afro-

equatorianos(as) estão na mesma situação (ANTÓN, 2013). No Peru, os jovens afro-peruanos de 18 a 26 anos, entre 2004 e 2014, representam 33% no ensino superior, sendo que a média nacional é de 43%. E já no Panamá a taxa de analfabetismo é de 3,3% nas áreas urbanas e de 15% nas áreas rurais, entretanto, quando se trata dos grupos Indígenas, a taxa se eleva para 44,3% (HOOKER, 2006).

No entanto, até mesmo dentro do grupo daqueles considerados subalternos, caso pelo qual se encontram os indígenas e afrodescendentes nas suas mais diversas nomenclaturas, há papéis sociais ou representações distintas. Processo chamado de “estruturas de alteridade”, em que diante do processo de construção da nação, indígenas e afrodescendentes, foram constituídos culturalmente de forma distinta (WADE, 1997, p. 36). Assim, segundo Hooker (2016):

Na maioria dos casos, as ideologias nacionais latino-americanas consideram a nação o produto de um processo de mistura que teria envolvido exclusivamente homens espanhóis e mulheres índias, resultando em uma cultura predominantemente espanhola com algumas contribuições indígenas. Nestes casos, os povos indígenas ocupam certo lugar no universo simbólico da nação, já que teriam dado uma contribuição ancestral à nova nação e à cultura híbrida, ainda que hoje sejam considerados marginais e tradicionais. A ideologia do *indigenismo*, que retrata o índio como símbolo paradigmático da identidade nacional em países como México e Peru, também facilitou a percepção desse povo como um grupo distinto digno de reconhecimento (HOOKER, 2016, p. 12).

Em contraste, a situação dos afrodescendentes obedece a lógica das narrativas nacionais de *mestizaje* latino-americanas e, como resultado, tal grupo permanece em uma situação de invisibilidade. Ou seja, em Nicarágua, no discurso nacional os indígenas eram retratados como atrasados e sem civilização, enquanto que os “negros mulatos” eram considerados desprovidos de cultura e inferiores, mas, principalmente, considerados ilegítimos pela sua origem estrangeira (HOOKER, 2016).

Um caso semelhante é a Colômbia, onde os indígenas são vistos mais como um grupo com identidade distinta, em comparação com os afrodescendentes, que são incluídos na ideologia mestiça (HOOKER, 2016). Nesta lógica, os afrodescendentes não são vistos como portadores de uma cultura ancestral, visto que a cultura negra foi substituída pela cultura nacional, de modo que passam a ser reconhecidos ainda como um grupo racial, mas não mais como um grupo étnico ou cultural como indígenas.

Portanto, considerando que as ideologias de mestiçagem, as representações subalternas, bem como que as formas de racismo se alteram de sociedades para sociedades, na próxima seção, buscar-se-á compreender a formação racial brasileira e colombiana, estando em sintonia com a perspectiva teórica utilizada, que enfatiza que é fundamental analisar as particularidades de cada realidade, eliminando quaisquer tipos de homogeneização.

2.1 O “Mito da democracia racial” e a realidade educacional brasileira

Como apresentado na primeira parte do capítulo, a ideologia da mestiçagem foi um projeto de nação engendrado em países Latino-americanos. No Brasil, essa ideologia é central para compreensão da trajetória acadêmica sobre os estudos raciais, tendo em vista que muitos autores compreendiam a mestiçagem como prejudicial à formação nacional do povo brasileiro; outros, do contrário, compreendiam que este processo poderia vir a ser vantajoso e democrático.

Com o fim da abolição, em 1888, as elites brasileiras possuíam o dilema de pensar como seria possível atingir a modernidade capitalista e ocidental com uma pluralidade étnica no território brasileiro. Muito baseado numa concepção ocidental e colonial de que o desenvolvimento de uma nação passa pela homogeneização territorial de seu povo. Portanto, naquele momento, o pensamento hegemônico consistia na compreensão da impossibilidade de construir um Estado-nação com raças ditas “inferiores”. Neste sentido, baseado no positivismo e no determinismo biológico, Nina Rodrigues (1935) defendeu que os problemas raciais iniciaram quando ocorreu o processo de mestiçagem.

A produção intelectual de Nina Rodrigues tem seu início entre o final do século XIX e o início do século XX, momento pelo qual o Brasil passava por grandes transformações políticas, principalmente, pelo fim da abolição (NEVES, 2008). Realizou um trabalho acadêmico de classificação das raças humanas entre raças puras e raças derivadas, não considerando os mestiços como uma só categoria, mas sim com clivagens distintas de mestiços. Nina Rodrigues (1935, p. 33) concluiu que um dos principais problemas do Brasil seria a falta de laços de sangue ou aspectos sociais que vinculassem os negros ao território brasileiro. Assim, em linhas gerais, para tal autora, negros seriam estrangeiros e inferiores à raça branca. Esta argumentação foi calcada na ideia de que estes estariam atrasados fisicamente e

mentalmente. Nesta perspectiva, o processo de mestiçagem poderia vir a ser uma ameaça à dominância do “sangue branco”.

Por outro lado, Gilberto Freyre (1993) via na mestiçagem um processo importante para consolidar as particularidades do povo brasileiro, ou seja, o modo pelo qual estes poderiam vir a ser diferenciados do restante do mundo. O autor analisou a mestiçagem sob outro viés. Tal foi possível pela desmobilização das teorias racistas do século XIX sobre mestiçagem, que perderam força no início do século XX a partir do progresso científico. Desta forma, sob a influência de Franz Boas, do relativismo e da antropologia americana, as noções raciais ligadas à biologia ou à antropologia criminal passam a ter enfoque no negro através da cultura.

Na sua grande obra, *Casa Grande & Senzala*, Freyre (1933) relata a realidade do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI à XVIII, apontando que há uma escassez de mulheres brancas, e que isso permitia uma aproximação de mulheres negras e índias com homens brancos, processo pelo qual explica o aparecimento da miscigenação. Por sua vez, essa aproximação sexual, para o autor, aconteceu naturalmente, sem barreiras e em uma zona de confraternização. Nesta perspectiva, a miscigenação foi positiva porque gerou uma sociedade sem preconceitos e, por conseguinte, democrática, diminuindo a distância entre a casa grande e a senzala.

Contrariando as teses até aqui, Freyre não hierarquizava as três raças (português, indígena e povo), mesmo que promovesse valorização entre elas. Ao mesmo tempo, enxergava na mestiçagem a possibilidade de unidade da população brasileira, andando na contramão, por exemplo, do segregacionismo instaurado nas populações negras nos Estados Unidos. Para ele, o resultado de 500 anos de escravidão foi a miscigenação entre a população negra e branca, índios e brancos, negros e índios. Assim, a saída para o desenvolvimento do Brasil estaria no surgimento do mestiço.

Portanto, é a partir de sua obra que nasce a discussão do conceito de “mito da democracia racial”, muito embora:

O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de *Casa-grande & senzala*, mas ganhou através dessa obra, sistematização e status científico (...). Tal mito tem o seu nascimento quando estabelece uma ordem, pelo menos do ponto vista do direito, livre e minimamente igualitária. (BERNARDINO, 2002, p.251).

A discussão do mito da democracia racial está amparada na ideia de que o Brasil vive em uma harmonia entre raças, não havendo quaisquer distinções sociais entre ambas, isto é, a ideia da não existência de conflito e discriminação racial. Essa ideia permite que as elites dominantes mascarem as desigualdades associadas à raça, assim como também impossibilita que os próprios sujeitos negros possam ter consciência dos mecanismos e das formas de exclusão dos quais fazem parte.

Contrariando a obra de Freyre, bem como a ideia de uma democracia racial no Brasil, Florestan Fernandes (1964) enfatiza que este conceito apenas liberta a elite de culpa na medida que entende o processo racial no Brasil como normativo. Em um estudo na cidade de São Paulo, influenciado por Durkheim, o autor discorre sobre a integração do negro em uma sociedade de classes, abordando a herança da escravidão. Para ele, a democracia racial é “o preconceito de ter preconceito” (BASTIDE, FERNANDES, 1955).

Assim, historicamente, as relações raciais no Brasil passam pela discussão sobre o papel da mestiçagem e da identidade nacional. Munanga (2019) aponta que ideologicamente a mestiçagem no Brasil tem sido benéfica para os brancos na medida em que retira a linha demarcatória entre brancos e negros, dissimulando o preto, projetando o mulato e estabelecendo uma ampliação do branco. Contudo, seria possível alterar essa correlação de forças, na qual o negro estaria em desvantagem em prol de uma superioridade branca a partir de uma nova ideologia, sob efeitos da autoidentificação e da consciência da população negra.

Portanto, é a partir da década de 1970 que o Brasil passa por mudanças expressivas no que se refere ao debate sobre racismo e desigualdades raciais. Nesse momento começa a emergir um forte ativismo negro, denunciando desigualdades associadas à raça e, portanto, desestabilizando a normatização do mito da democracia racial. Rodrigues (2014, p. 17) nos relembra que a emergência de ativismos populares também ocorria a nível internacional, visto que nesse período acontece a eclosão de múltiplas lutas políticas, tal como os emblemáticos protestos estudantis de maio de 1968 na França, os movimentos por direitos civis e feministas norte-americanos, os movimentos de defesa homossexual e ambientalistas, bem como as lutas por independência em vários países africanos e pelo fim dos regimes ditatoriais na América Latina.

Conjuntamente interessado pela redemocratização do país, o movimento negro brasileiro traça elementos para a construção de um projeto político que vise incluir a população negra nos espaços de poder. Em decorrência disso acontecem várias iniciativas que podem ser consideradas marcos de organizações políticas. Porém, destaca-se aqui, preferencialmente, a criação do MNU (Movimento Negro Unificado), em 1978, possuindo já no seu ato de criação uma postura crítica à construção harmônica das relações raciais no Brasil.

“O processo de reorganização política do movimento negro brasileiro, sob forte influência da criação do MNU, tinha uma estratégia clara de articular demandas de cunho anti-racista aos projetos políticos de outros grupos marginalizados, aumentando em escala e alcance sua capacidade de impactar o estado e a sociedade civil. Esta estratégia está claramente apresentada no programa de ação do MNU, lançado em 1982, que reivindica, entre outras coisas: o fim do mito da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação dos movimentos negros em movimentos de massas; alianças das lutas de raça e classe; organização para combate a violência policial; organização em sindicatos e partidos políticos; luta pela inclusão de conteúdos sobre a História da África e dos negros nos currículos escolares; e busca pelo apoio internacional no combate ao racismo no país” (RODRIGUES, 2014).

Com o processo de transição democrática, representada pela promulgação da Constituição de 1988, o debate sobre o mito da democracia racial e os mecanismos necessários para se promover igualdade racial conquistou uma abertura de oportunidades políticas no Brasil. Historicamente, as políticas públicas brasileiras são caracterizadas por medidas contra as desigualdades econômicas a partir de uma perspectiva social (MUNANGA, 1996). No entanto, a partir da redemocratização do país, movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, passam a reivindicar políticas públicas com recorte de gênero, raça, etnia, tais como as ações afirmativas. Essa pauta política inicia um imenso caminho de debate e de disputas nas mais diversas arenas políticas. Em 1980, Abdias Nascimento- um grande nome na luta pelas ações afirmativas e deputado federal em tal época- formula o projeto de lei 1.322. Neste projeto Abdias propõe as seguintes ações:

reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos. Incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da

história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002).

O projeto não é aprovado pelo Congresso nacional, porém as disputas políticas continuam, pois, a partir da pressão movida pelo movimento negro em 1998, cria-se a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de ser um instrumento de apoio político à população negra. Além disso, outras inúmeras mobilizações, como a manifestação Marcha Zumbi contra o Racismo foram acontecimentos importantes para a conquista das ações afirmativas. Nessa Marcha o movimento negro apresentou ao governo federal propostas de bolsas remuneradas a estudantes negros, bem como ações afirmativas universitárias no documento conhecido como Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (MARCHA ZUMBI, 1996).

Há pesquisas que apontam que o fortalecimento da mobilização social das organizações negras é consequência dos elos estabelecidos com governos progressistas, mais especificamente nos governos lulistas (LIMA, 2010), nos quais altera a relação entre o movimento negro e o estado, historicamente marcada por oposição e exterioridade, a partir de novos canais de diálogos e representação de lideranças negras em cargos do governo (LIMA, 2010).

As principais políticas públicas de promoção à igualdade racial ocorridas no Brasil são: Secretaria de promoção da Igualdade Racial (LEI Nº 10.678); Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (2005); Estatuto da Igualdade Racial (LEI Nº 12.288); Obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino (LEI Nº 10.639) e Cotas em concursos públicos e cotas em universidades (LEI Nº 12.711).

A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi um órgão do poder executivo instituído pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003, exclusivamente voltado para a promoção de políticas públicas para a população negra. No entanto, em 2015, no governo de Dilma Rousseff, esta secretaria foi incorporada ao ministério das mulheres, igualdade racial e dos direitos humanos. Segundo Silva (2018)⁹, atualmente, ela só segue existindo pela pressão movida pelo movimento negro, e há um decréscimo no seu orçamento de 69,5% em 2019. Uma

⁹ Futuro da Secretaria Nacional de Igualdade Racial preocupa movimento negro. Disponível em: <http://www.generonumero.media/futuro-da-secretaria-nacional-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial-preocupa-movimento-negro/>.

outra iniciativa foram as conferências nacionais de promoção da igualdade racial, espaços propiciados à sociedade civil para formular políticas públicas, assim como as principais demandas para o estatuto da igualdade racial.

A pluralidade étnica é uma característica das sociedades que foram colonizadas. O Brasil é reconhecido por ser um país com grande diversidade étnica, constituída de, principalmente, descendentes indígenas e suas diversas etnias, de africanos; advindos do continente africano por meio do processo de escravidão, e de europeus, especialmente, portugueses, que vieram junto com o processo de colonização.

O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são questionadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015¹⁰, 45,22% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,06% como pardos, 8,86% como pretos, 0,47% como amarelos e 0,38% como indígenas. Entretanto, essa classificação realizada pelo IBGE não é unânime, uma vez que há um extenso debate movido pelo movimento negro sobre o que significa cada um deles.

Em relação à realidade educacional, Queiroz (2003) enfatiza que historicamente, em realidade global, o acesso ao ensino superior está relacionado ao alcance e à manutenção de privilégios, o que explica o seu caráter fortemente seletivo. De modo consequente, diante dessa realidade, há autores como Ribeiro (1983) que apontam o sistema educacional brasileiro como um dos mais seletivos do mundo.

Mesmo com a grande expansão de vagas às universidades, ocorrida nos anos 60 e 70, não foi possível alterar essa característica, tendo em vista que essa ampliação não foi acompanhada conjuntamente com o processo de democratização na participação nas áreas e nos cursos universitários (QUEIROZ, 2003). Portanto, a seletividade não corresponde somente ao acesso, mas também em determinadas carreiras, sobretudo aquelas mais concorridas e de grande prestígio social. Na UFBA, segundo Queiroz (2003), os cursos mais concorridos seriam Direito, Odontologia, Psicologia, Engenharia Civil, Arquitetura, entre outros, nos quais seria possível notar uma predominância de estudantes de alto poder socioeconômico.

¹⁰Pesquisa Nacional de amostra de Domicílios (PNAD) 2015. Dados disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>.

Nesta perspectiva, Brito e Carvalho (1978), discutindo a realidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), enfatizam que quanto mais competição houver para o acesso a um determinado curso, mais beneficiado serão os estudantes advindos de famílias abastadas. Isso é consequência do fato de que esses possuem acesso às melhores escolas, obtendo as melhores preparações necessárias. Ainda, é preciso mencionar que o processo de democratização da educação superior não foi acompanhada de uma melhoria do mesmo nível na base, isto é, no ensino médio e, principalmente, fundamental. Assim, a seletividade do ensino superior é mantida se partirmos do pressuposto de que há desigualdades acumuladas nos demais graus do processo educacional.

Pelas razões mencionadas, os autores(as) da primeira geração dos estudos sobre desigualdades no ensino superior veem com uma certa improbabilidade a possibilidade de uma democratização real universitária através do acesso em grandes proporções de setores mais vulneráveis economicamente, pois, para essa primeira geração de autores, o sistema educacional brasileiro é “um sistema que quanto mais muda, mais permanece o mesmo” (MAGGIE, 1996). Posto que, mesmo quando há a entrada desses grupos, como mulheres, negros e jovens da periferia, ainda assim, esses necessitam apresentar previamente um certo nível de capital cultural. Portanto, para tais autores, a parcela de estudantes considerados ‘de fato carentes’ não teria condições educacionais de adentrar na universidade.

Ainda é preciso mencionar que a teórica Queiroz (2003) critica estes estudos pelo fato deles terem-se centrado, especialmente, na análise dos determinantes econômicos no acesso às universidades, sem considerar os efeitos de outras categorias como a cor e o gênero, que, assim como o status, são responsáveis pela exclusão de uma considerável parcela da população no acesso ao ensino superior no Brasil.

Atualmente, a partir das ações afirmativas, em 2000, as universidades vêm mudando o seu perfil de estudantes e fazendo com o que o acesso seja democratizado. De acordo com V pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das universidades federais (2018), em relação ao sexo, temos uma maioria feminina de estudantes nas universidades federais, demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 6- Sexo dos(as) estudantes das IFES- 1996 a 2018 (%)

Sexo	Pesquisa	1996	2003	2010	2014	2018
feminino	IFES	51,4	53,0	53,5	52,4	54,6
	PNAD/IBGE	51,2	51,2	51,0	51,6	51,1
Masculino	IFES	48,6	47,0	46,5	47,5	45,1
	PNAD/IBGE	48,8	48,8	49,0	48,4	48,9
Sem declaração		-	-	-	0,2	0,3

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES (2018)¹¹.

Desta forma, a partir dos dados do PNAD/IBGE e do IFES, é possível perceber que essa maioria feminina se mantém desde 1996 a 2018. As mudanças na composição de raça e de cor também foram significativas nos últimos 15 anos. Hoje a realidade se aproxima mais do perfil da população do que no passado (tabela 7). Embora, deva-se mencionar que há muitas denúncias de fraude nas ações afirmativas muitos estudantes brancos, e portanto, estariam adentrando em vagas reservadas para estudantes negros.

Tabela 7- Graduandos(as) a população brasileira segundo cor ou raça- 1996 a 2018 (%)

Cor ou raça	Pesquisa	1996	2003	2010	2014	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43, 3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6

¹¹ **Fonte:** V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>.

Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39, 2
	PNAD/IBGE	38, 2	41,5	43,1	45,1	52, 5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0
	PNAD/IBGE	6,0	2,0	7,6	8,6	8,1
indígena	IFES	-	-	0,9	0,6	0,9
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-		2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	3,8	-

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018)¹².

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que de 1996 a 2018, diferente dos demais, os estudantes brancos se mantêm com um número significativo no âmbito universitário. Nos últimos anos, principalmente em 2018, os estudantes pardos e pretos crescem consideravelmente, de tal forma que conjuntamente são maioria no ambiente universitário. Em relação ao perfil de renda dos estudantes, há uma mudança significativa também em relação a décadas passadas. O critério de renda per capita é utilizado em função de ser o recorte do público das cotas e da assistência estudantil das IFES. Veja a tabela abaixo.

Tabela 8- Graduandos (as), por Faixa de Renda Per capita do Grupo Familiar

Faixa de renda mensal familiar per capita	%
Até meio SM	26,6
Mais de meio a 1 SM	26,9
Mais de 1 a 1 e meio SM	16,6
Sub-total até 1 e meio SM	70,2
Mais de 1 e meio a 3 SM	16,7
Mais de 3 a 5 SM	5,9

¹² **Fonte:** V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>.

Mais de 5 a 7 SM	2,8
Mais de 7 a 10 SM	0,8
Mais de 10 a 20 SM	0,6
Mais de 20 SM	0,1
Não respondeu	3,0
Total	100,0

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Desta forma, é possível notar avanços reais a partir das ações afirmativas, embora as discussões históricas possam ainda dar conta de dilemas do sistema educacional brasileiro, pois, apesar da educação ser gratuita no Brasil, o seu caráter ainda é bastante seletivo. Jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como negros e indígenas, ainda estão em desvantagens no acesso e na permanência ao ensino superior. Considerando que há muitos fatores para que isso ocorra, destaca-se como um dos principais desafios para a ascensão educacional brasileira o problema da evasão e da repetência, seguidas pelo analfabetismo e pela falta de qualidade estrutural de ensino.

De acordo com o presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES),¹³ Diniz (2018), o maior índice de repetência e evasão da América Latina estaria no Brasil, 18% em alunas e 25% em alunos, tendo uma média de 21%. Porquanto, segundo Diniz (2018):

em comparação, países como a Rússia tem 0,8%, a China atinge 0,3% e a Coreia do Sul apresenta o menor índice do mundo, com apenas 0,2%, ou seja, menos de 1% de repetência ou evasão. Nossos alunos levam em média 3 anos para concluir as duas primeiras séries. Da 1ª a 4ª série do fundamental 1/3, ou seja 33% ficam pelo caminho, sendo reprovados ou abandonando a escola. Da 5ª a 8ª série, o número sobe para 50% e o cenário é ainda pior no ensino médio, onde a média dos repetentes ou dos que abandonam alcança mais de 60%. A cada hora, 31 estudantes brasileiros desistem de estudar. A cada 2 minutos, 1 abandona a escola. As principais causas são obrigação de trabalhar e falta de motivação.

Contudo, é necessário pontuar que o fato do Brasil ter sido um país colonizado, em comparação aos demais países mencionados, por meio de uma organização da

¹³ Artigo concebido à Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES). **Sistema Educacional Brasileiro: Uma análise crítica.** Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/imprimir/2644>.

sociedade totalmente hierarquizada, impacta em grandes desigualdades estruturalmente educacionais. Na verdade, a realidade do sistema educacional é um reflexo das desigualdades sociais e, sobretudo, raciais, ainda mais que o sistema educacional brasileiro nasce com o fim da chamada sociedade primitiva e com a estruturação de classes antagônicas (GUZZO, EUZEBIOS FILHO, 2005). Assim, as classes dominantes utilizaram-se do campo da educação como forma de manter a divisão social do trabalho, compreendendo a educação como uma ferramenta de seus privilégios principalmente econômicos (GUZZO, EUZEBIOS FILHO, 2005). Portanto, para os autores, a desigualdade social e o sistema educacional são duas simbologias que se complementam e que não podem ser analisados fora do âmbito da sociedade capitalista.

Outra questão a ser mencionada a partir dos autores, considerando o contexto atual brasileiro, refere-se à concepção de uma educação e, sobretudo, de uma universidade que permanecem em constante disputa por diferentes classes sociais. Consequentemente, um projeto educacional ou de concepção de universidade corresponde a um período particular do capitalismo, constituído por disputas sociais. Atualmente, há uma disputa muito acirrada na relação público-privado e no grau de separação entre o econômico e o político, no que se refere às universidades públicas. Neste período particular do capitalismo, constata-se que as forças dominantes buscam aprofundar a separação do econômico e o político; priorizando o primeiro sob o segundo, intensificando a lógica do privado no público, buscando esvaziar as políticas sociais no âmbito universitário e, consequentemente, freando o seu processo democrático interno.

À guisa de conclusão, delimitando para o objeto de análise dessa pesquisa, pode-se, portanto, considerar que as ações afirmativas são frutos de disputas sociais, que correspondem a um período particular do capitalismo, bem como de uma concepção específica de educação e universidade. No entanto, podem sofrer modificações diante da atual reorganização de forças políticas no país.

2.2 “Nación Mestiza” e a realidade educacional Colombiana

Como mencionado ao longo do capítulo, a mestiçagem foi um processo engendrado em toda América Latina, cujo principal propósito estava em construir as identidades nacionais conjuntamente com uma classificação social. Portanto, não

seria possível mencionar a construção racial colombiana sem apontar a forma com que a mestiçagem foi articulada neste território. Assim como apresentado no contexto brasileiro, historicamente, o debate intelectual sobre a mestiçagem colombiana é composto por visões tanto pessimistas quanto otimistas das contribuições desse processo para a construção de sua nação.

Ainda no período colonial, a Colômbia vivia em uma “sociedade de castas”, baseada no consenso de uma suposta superioridade, em todos os níveis, dos europeus como uma raça pura (CASTILLO, 2007). Assim, se no Brasil foram criadas políticas de branqueamento, tendo como exemplo o estímulo à vinda de imigrantes, no contexto aqui apresentado, o debate era sobre ‘limpeza do sangue’. Gonzalez (2012) destaca que há diferenciações do processo de mestiçagem na Colômbia em relação ao Brasil, uma vez que, respectivamente, o primeiro não está relacionado apenas com a construção da nação, mas também como um meio de integração de todos os grupos étnicos. Assim, enquanto na realidade brasileira o conceito de “mito da democracia racial” representa como que se dão as relações raciais neste contexto, na realidade colombiana, assistimos a uma ideia de “fusão entre raças”, representada no conceito de “Nación mestiza”.

Ainda nesta relação de comparação em termos de padrões de mestiçagem, diferentemente da realidade brasileira, as políticas em seu incentivo não visavam alterar a posição dos afro-colombianos. Em contraste, na realidade brasileira, Moura (1983) percebe uma mobilidade nas posições dos mestiços ao salientar que o objetivo principal das políticas de branqueamento, promovidas para o processo de mestiçagem, era se afastar ao máximo do sujeito negro. Para tanto, era garantida uma certa ascensão dos mestiços, na qual o mestiço que conseguisse uma posição econômica satisfatória era classificado como branco. Os demais que não alcançassem essa ascensão econômica permaneciam negros. Contudo, o autor Moura (1983) nos demonstra é que essa “flexibilização” aos mestiços não era movida de boas intenções, e sim uma tentativa de legitimar tais políticas de incentivo à branquitude perante a população. Esse exemplo demonstra como a raça é uma categoria híbrida-fenotípica e social ao mesmo tempo. Ao mestiço rico, é permitido ter o “status de homem branco”.

Discutida a mestiçagem a modo colombiano, passamos para a discussão histórica do afrodescendente como subalterno. Em meados do século XIX, a população negra já era reconhecida pelo discurso hegemônico e republicano como

“estrangeira”, descendente ou pertencente à “raça africana”, sob o objetivo estratégico de excluí-la do projeto nacional (ALMARIO, 2001, p. 26). Desde as batalhas pela independência colombiana, a participação dos negros foi diminuída e desvalorizada, sem cessar até mesmo com a abolição da escravidão, em 1852, quando foram declarados como cidadãos, mas encarados como subordinados (ZAMBRANO, 2012, p. 29). Como forma de sobrevivência, a população afrodescendente ocupa as regiões mais afastadas do centro do país, como é o caso da região do Litoral Pacífico, desenvolvendo técnicas próprias de produção econômica. Essa região é reconhecida até hoje como a região colombiana mais negra, onde dados do censo de 2005 apontam que 72% da população do Vale do Cauca se declara branca e mestiça, afrocolombianos são 27% e indígenas 0,5%.

Segundo Zambrano (2012, p. 30), este processo de povoamento transforma a população negra desta região em grupos como uma identidade específica, ocorrendo um processo de regionalização e diferenciação racial. Isso confere à Colômbia a ideia de um “país de regiões”, onde diferentes regiões internas representam identidades raciais distintas. Desta forma, os brancos e os mestiços estariam frequentemente associados entre si e localizados estereotipicamente nas terras altas, enquanto os afro-colombianos estariam associados às regiões costeiras do Pacífico e do Caribe. Por sua vez, o indígena estaria associado ao imaginário nacional tanto como às terras altas (andinas) e às terras baixas (amazônicas), sendo estereotipado como rural. Os mestiços colombianos têm maior probabilidade de serem assimilados ao branco, caso inverso ao do Brasil, onde os mestiços tendem a ser mais associados aos negros.

Os grupos de origem africana na Colômbia se autoidentificam entre *raizal*, *palenquero* e *afro-colombianos*. Os raizais habitam em grande parte no Arquipélago de San Andrés, Providência e Santa Catalina, mantendo sua identidade cultural. É um grupo étnico formado pela interrelação de outros grupos que habitaram neste território, tais como indígenas Miskitos, colonos ingleses, militares espanhóis e escravos africanos (RANGEL, 2016, p. 11). Os palenqueros são descendentes de ex-escravos, que escaparam principalmente da região de Cartagena das Índias no século XV. O isolamento permitiu manter a maior parte das Tradições culturais africanas, como a língua crioula- mistura de espanhol com línguas africanas nativas, o Palenquero (RANGEL, 2016, p. 11).

Contudo, a ocupação da população negra dos espaços mais afastados, dinamizando uma economia própria, conseqüentemente, os levam a uma

invisibilidade no restante do território colombiano em termos de poder político e cultural. Para Friedemann e Arocha (1984), a busca pelo isolamento representava tanto um ato de resistência e independência quanto uma forma de fugir das perseguições e da discriminação racial.

O fato de os indígenas estarem associados ao imaginário nacional colombiano é uma questão duplamente importante: a primeira, pela questão de existirem processos de racializações distintas mesmo naqueles sujeitos considerados subalternos. Neste sentido, Wade (1997, p. 36) afirma que afrodescendentes e indígenas, diante do processo de construção da nação, foram inseridos de forma distinta no que ele chama de “estruturas de alteridade”. Na Colômbia, os afrodescendentes não são considerados um grupo distinto na mesma medida que indígenas, pelo fato destes serem incluídos na ideologia da mestiçagem (WADE, 1997). A partir dessa ideologia, a cultura negra foi substituída pela cultura nacional de modo que passam a ser reconhecida ainda como um grupo racial, mas não mais como um grupo étnico ou cultural como os indígenas. Assim, é possível perceber o motivo da questão indígena ser mais densa que a questão negra.

E segundo, porque essa estrutura de alteridade, oriunda da colonização, impacta na conquista dos direitos coletivos. Não é à toa que o giro multicultural colombiano, ocorrido no final dos anos 80, por meio de reformas institucionais para reconhecer o caráter multiétnico de sua população, inicialmente, limitou-se somente à questão indígena (HOOKER, 2012). Realidade também das ações afirmativas, que, embora tenha início na década 90, apenas a partir do ano 2000 começaram a incluir afrodescendentes.

Desta forma, somente a partir da Constituição Colombiana, promulgada em 1991, que se reconhece formalmente a existência da grande diversidade pluriétnica presente no território colombiano. Este reconhecimento veio acompanhado de uma nova política fundiária, resguardando terras indígenas, concebendo uma nova configuração do direito territorial e beneficiando as comunidades negras rurais (ARUTI, 2000). Este processo de assembleia constituinte, segundo o autor Aruti (2000), demonstrou uma alta mobilização política indígena em comparação com as ainda incipientes organizações negras, uma vez que:

Durante os trabalhos preliminares da Assembléia Constituinte, um grupo de militantes e estudiosos da questão negra apresentou à Comissão de Igualdade um documento que fazia propostas relativas às "populações indígenas, negras e de outros grupos étnicos". O documento rompia, então, com a tendência dominante de só se falar de grupo étnico com relação aos grupos indígenas, atribuindo a todos o mesmo estatuto. Mais adiante, porém, durante os trabalhos efetivos da Constituinte, tal documento foi ignorado no processo de elaboração de um novo documento, produzido por dois delegados indígenas, que apresentava uma proposta relativa apenas aos grupos indígenas, usando o termo "outros grupos étnicos" de forma genérica e indefinida, sem fazer qualquer outra referência às populações negras.

Ainda assim, posteriormente ocorre uma aliança de negros e indígenas, de modo que conseguem conquistar o Direito de Propriedade Coletiva (decreto 1745), a criação de um instituto de pesquisas responsável também pela etnoeducação (decreto 2249), a representação dessas comunidades negras e indígenas no interior dos organismos governamentais de desenvolvimento (decreto 2314), assim como a criação de um espaço de interlocução entre essas comunidades e o Estado, pensados enquanto "instâncias territoriais e nacionais" (decreto 1371) (ARUTI, 2000).

Deste modo, as principais políticas públicas de promoção à igualdade racial na Colômbia são: Cátedra afro-colombiana; Lei 70 de 1993 (direção para comunidades negras); e Cotas universitárias. As políticas públicas colombianas se assemelham com aquelas implementadas no contexto brasileiro. A "Cátedra Afro-colombiana" no território colombiano se assemelha com a lei 10.639/03 sobre obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro no Brasil. Essas duas políticas garantem o ensino obrigatório de temas étnico-raciais no âmbito escolar. Outra iniciativa comparável é a lei 70 de 1993 (direção para comunidades negras) na Colômbia em semelhança com a extinta Secretaria Nacional de Políticas Públicas de Promoção à Igualdade Racial no Brasil.

Em relação à emergência dos movimentos negros na Colômbia, pesquisas apontam que eles ganham força em decorrência da chegada do partido liberal em 1930 (ZAMBRANO, 2012, p. 9), assim como existem pesquisas que apontam que, na verdade, a proliferação dos movimentos negros colombianos foi influenciada pela formulação da carta constitucional (WADE, 2005; GUIMARÃES, 2005). Contudo, ainda hoje, tanto os afro-colombianos como os afro-brasileiros sofrem com uma exclusão sistêmica em seus territórios, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação.

Em relação à realidade educacional colombiana, assim como nos demais

países latino-americanos, o sistema educacional colombiano integrou dentro de suas preocupações uma atenção específica para grupos da população com desvantagens econômicas e sociais (LOPEZ, 2005). Em relação às desigualdades sociais no âmbito educacional, pode-se dizer que elas são tanto externas ao sistema educacional quanto internas a ele. Os estudantes vulneráveis economicamente quando não abandonam a escola, as universidades, assim como outros espaços educacionais, acabam adquirindo dificuldades para avançar no sistema educacional devido a carências em termos de nutrição, recursos para materiais escolares, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, entre outros. Ao mesmo tempo, há fatores relacionados à pobreza do próprio sistema educacional, no que se refere às deficiências na capacidade de oferta e na qualidade do ensino.

Com efeito, mesmo aqueles estudantes que conseguem passar pelo sistema educacional acabam adquirindo desvantagens na hora, por exemplo, de uma disputa de vagas de emprego, em decorrência de frequentarem uma educação de baixa qualidade. Nesta perspectiva, o fato da pobreza se relacionar frequentemente com a carência educativa ou com uma oferta educacional de baixa qualidade faz com que López (2005, p. 4) evidencie um círculo vicioso no sistema educacional colombiano, a partir da relação de pobreza e educação. O fato de a oferta educacional ser de baixa qualidade faria com que, ao invés da educação impulsionar uma ascensão social, apenas reforçasse uma exclusão socioeconômica estrutural.

Pesquisas que apontam, historicamente, a realidade e desigualdades na educação colombiana enfatizam que populações situadas nas zonas rurais e com menores rendas possuem os maiores índices de atraso educacional.

É o caso dos indicadores presentes na tabela 9, a seguir:

Tabela 9. Desigualdades educacionais na Colômbia

Indicador	Valor
Taxa de analfabetismo (para maiores de 15 anos)	7,8% nacional 17,9% rural

Taxa de escolaridade líquida	31% na pré-escola (crianças entre 5 e 6 anos de idade que frequentam a série obrigatória de pré-escola) 82% no primário 55% no secundário e médio
Anos de educação da população	A média nacional não alcança 8 anos de educação A média é de pouco mais de 4 anos no primeiro quintil de renda A média é de 11 anos no quintil 5
Taxas de repetência e evasão	A evasão era mais elevada em todas as séries na zona rural em 1998, especialmente na primeira série (30,5%) e na quinta série (50,1%), enquanto que o agregado nacional mostrava respectivamente 17,8% e 6,3% (PREAL, fundación Corona e Corpoeducación, 2003). De acordo com o Ministério de Educação (dados da resolução 166 de 2003) em 2003 a evasão foi de 6% na pré-escola, 5% no primário e secundário, e 3% no nível de médio.
Resultados em Qualidade	Embora os resultados nacionais sejam em geral deficientes com respeito ao nível esperado nas provas de qualidade, nas séries avaliadas (terceira, quinta, sétima e nona) em linguagem, os estudantes das zonais rurais obtiveram os resultados mais

baixos.

Fontes: DANE, Pesquisa de Qualidade de Vida ECV- 2003 e Millán (2005). Estadísticas educactivas 2002 com base no formulário C-600- Ministério de Educação Nacional.

A população das zonas rurais, que são mais afetadas pelos baixos índices de serviço educativo é composta pela maioria dos grupos indígenas e boa parte dos povos de ascendência africana, principalmente, aqueles chamados de Palenqueros. Como discutido anteriormente, esses grupos historicamente ocuparam os territórios afastados para sobreviverem às opressões coloniais e escravistas. E, mesmo com a finalização desses processos, permaneceram com as marcas da exclusão socioeconômica, sobretudo dos espaços educacionais.

Realidade pela qual pode explicar ainda seus baixos índices educacionais. Em relação a isso, apesar das conquistas no campo legislativo, os dados do último censo colombiano (2005) apontam que existe uma diferença considerável da taxa de mortalidade infantil da população negra em comparação a mesma taxa do total da população nacional. Para meninos, o total nacional é de 23,7 mortes por mil nascidos, enquanto para meninos afrodescendentes a quantidade mais que duplica, com 48,1 mortes por mil, isto é, há uma relação de 2,021 entre os dois dados. Para meninas o total nacional é de 18,9 mortes, enquanto que para meninas afrodescendentes o dado é de 43,9 mortes por mil. A Comisión Interamericana de Derechos Humanos, em 2009, aponta que na Colômbia 33,4% da população indígena e 31,3% dos afro-colombianos são analfabetos. À medida que se avança nos níveis escolares, menos indígenas e afro-colombianos podem ser encontrados.

Ainda, é preciso pontuar que o ensino superior colombiano, mesmo nas universidades públicas, não é gratuito. A maior oportunidade dada é um desconto de acordo com poder aquisitivo da família do estudante. Para calcular este desconto, critérios como o número de irmãos, extrato econômico e outros são levados em conta, podendo fazer com que o aluno não precise pagar nada pela universidade ou condicione sua matrícula ao pagamento de mensalidades de acordo com o poder aquisitivo (MENDES, 2013).

Segundo Mendes (2013), nos últimos 20 anos, o acesso à educação na Colômbia tem ficado cada vez mais desigual, pois,

Em 1993, só 3,5% dos jovens pertencentes à quinta parte mais pobre da sociedade colombiana tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior, enquanto 36% da quinta parte mais rica frequentavam a faculdade. Em 1997, embora a quinta parte mais pobre tenha tido um aumento para 9% no acesso, a distância entre estes dois grupos aumentou: o acesso à quinta parte mais rica agora era de 65%. No ano de 2002 dados daquele ano do Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) apontaram que 65% dos de maior capacidade aquisitiva continuavam tendo acesso às matrículas no ensino superior.

A consequência dessa crescente desigualdade no âmbito educacional também pode ser explicada pela adoção de políticas educacionais neoliberais, que retiraram do Estado a responsabilidade pela implementação de políticas afirmativas, as delegando para autonomia de cada instituição universitária. Além disso, essas políticas vêm cada vez mais fortalecendo investimentos privados em detrimento do público. Portanto, é possível pensar que as ações afirmativas colombianas não são fortalecidas pelo próprio âmbito neoliberal que elas estão estabelecidas.

Diante de uma realidade em que as universidades são públicas e ao mesmo tempo privadas, pois não são gratuitas, compromete-se a democratização de seu acesso, impactando na superação da pobreza e no desenvolvimento das capacidades individuais. Seria um sistema educacional que, ao invés de emancipar e superar desigualdades sociais, estaria alimentando ainda mais tais desigualdades.

2.3 Entrelaçando Brasil e Colômbia: aspectos comparativos

O Brasil e a Colômbia integram o conjunto de países que implementaram as medidas aconselhadas no âmbito da Conferência de Durban, realizando medidas afirmativas em prol da população afrodescendente, principalmente no campo educacional. Nesta Conferência, os Estados se comprometem com uma agenda de promoção à igualdade racial ao mesmo tempo que reconhecem a existência das desigualdades associadas à raça ao enfatizarem:

“Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade,

nascimento e outros”. (CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001)

Esse compromisso recebe um instrumento legal no tratado internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação social¹⁴, assim como a criação do conceito de “Afrodescendente” se referindo a todas as pessoas que são fruto da diáspora africana (ROSETO-LABBÉ, LÉON DÍAZ, MORALES, 2009, p. 22). Além do aspecto formal em prol da igualdade racial, esse momento foi importante para servir de instrumento institucional aos movimentos negros na reivindicação de tais direitos. Portanto, é possível dizer que é nesse episódio que essas organizações ganham legitimidade para reivindicar as políticas afirmativas.

Há também um outro episódio chamado de “giro multicultural”, no final dos anos 80, quando esses Estados realizaram reformas institucionais para reconhecer o caráter multiétnico de suas populações (IGREJA, AGUDELO, 2014). Desta forma, os dois respectivos Estados implementam as ações afirmativas em um mesmo ambiente e contexto internacional, onde há uma preocupação em garantir estabilidade dos direitos humanos.

Sendo países geopoliticamente próximos, apresentam uma realidade racial semelhante em muitos aspectos, entre elas o desdobramento do processo de mestiçagem, tipos de racismo e colonização por exploração, podendo-se traçar as seguintes comparações entre Brasil e Colômbia:

Tabela 10-Comparações Brasil e Colômbia

Países	Formação racial	Reconhecimento formal	Grupos raciais de origem africana	Políticas afirmativas
Brasil	Mito da democracia racial: harmonia	Constituição de 1988	Pretos Pardos Quilombolas	Estatuto da Igualdade Racial (LEI Nº 12.288); Obrigatoriedade da

¹⁴ NAÇÕES UNIDAS, assembleia, **Tratado internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação social**, 1975. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>. Acesso em: 12/07/2019.

	racial, negação histórica do racismo			História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino (LEI Nº 10.639); Cotas em concursos públicos e cotas em universidades (LEI Nº 12.711).
Colômbia	Nacion Mestiza: Limpeza do Sangue, Diferentes regiões representam uma identidade racial.	Constituição 1991	Palenqueros Raizais afrocolombianos	1) Cátedra afro- colombiana; 2) Lei 70 de 1993 (direção para comunidades negras); 3) Cotas universitárias (autonomia universitária).

Fonte: Elaboração própria baseado nos autores apresentados.

Desta forma, no Brasil estaríamos diante de um mito da democracia racial e na Colômbia diante da imagem de uma nação mestiça. Processos que expressam como racismo se manifesta em ambas as realidades. Ao mesmo tempo, são países que apresentam um reconhecimento formal e jurídico sobre tais grupos em seus territórios, bem como políticas afirmativas bastante similares.

Outro aspecto de comparação seria a importância e emergência dos movimentos negros. Organizações que se originam para combater demandas semelhantes, por reparações históricas, que denunciam as consequências do racismo à população negra e reivindicam políticas públicas específicas para esse grupo socialmente marginalizado (NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016).

3 Ações afirmativas e universidade

As políticas de ação afirmativa concretizaram-se no movimento expansionista e progressista do estado de bem-estar social, o qual tem como seu princípio básico o funcionamento da discriminação positiva (JUNIOR, CAMPOS, 2013; TOGNI, 2018; SILVA, 2013). As primeiras experiências de políticas de ações afirmativas foram iniciadas na Índia, na década de 1940, após os indianos conquistarem sua independência do império britânico e incorporarem as ações afirmativas (reservas de vaga) na Constituição de 1949, buscando incluir direitos preferenciais para as castas marginalizadas (GÓNGORA, 2014).

Contudo, é nos Estados Unidos que se revela a experiência mais conhecida de ações afirmativas, onde essa iniciativa se refere principalmente à esfera educacional, a partir das cotas raciais universitárias. Há muitas formas de ações afirmativas na educação superior dos Estados Unidos, incluindo a “divulgação direcionada e programas preparatórios especiais para os estudos universitários” (LEMBERT, 2015, p. 3). Para Carvalho (2004, p. 51), as ações afirmativas consistem em:

“Políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico) [também de gênero, opção sexual, religião, deficiência física, entre outros], em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente. O que motiva essas políticas é a consciência de que essas desigualdades tendem a se perpetuar se o Estado continuar utilizando os mesmos princípios ditos universalistas com que tem operado até agora na distribuição de recursos e oportunidades para as populações que contam com uma história secular de discriminação”.

Levando em conta que usualmente as ações afirmativas são associadas a como uma medida de reparação, Fraser e Honneth (2006) contribuem ao enfatizarem que, nas políticas universalistas, estaria envolvida uma preocupação pela distribuição de recursos a grupos pobres, enquanto que nas específicas haveria uma preocupação com a vulnerabilidade de identidades de grupos estigmatizados. Neste sentido, é possível pensar que as ações afirmativas visam a redistribuição de recursos para a população negra, partindo do pressuposto que a escravidão desenvolveu inúmeras desigualdades econômicas para este grupo e, por outro lado, o direito ao reconhecimento, rompendo com as identidades subalternas e reconstruindo a sua

dignidade humana. Dessa forma, Fraser e Honneth (2006) argumentam que para se ter justiça é preciso desenvolver ações de redistribuição e de reconhecimento para ter uma participação social equânime.

Para Marcia Lima¹⁵ (2017), professora da USP e defensora das cotas raciais no Brasil, é necessário “[...] pontuar que essa é uma política liberal, pois é o princípio de uma sociedade de classes, de uma sociedade individualista e capitalista”. Portanto, tais políticas não visam “revolucionar” ou desconstituir uma lógica de universidade baseada em critérios de exclusão e seletividade de pessoas. Elas, todavia, inserem-se em uma lógica que visa garantir uma universidade “mais justa” e “mais diversa” e não, especialmente, justa e com alta diversidade. Por essas constatações, diversos trabalhos acadêmicos demonstram que as ações afirmativas são medidas justificadas na teoria da justiça do liberalismo igualitário, principalmente, a partir da Teoria de Justiça de John Rawls (JUNIOR, CAMPOS, 2013).

John Rawls (2002) encara a justiça como equidade ao utilizar a tese do contrato social de Locke, Rousseau e Kant em um nível mais alto de abstração que em suas formulações tradicionais. Assim, os princípios da justiça seriam objetos de consenso social, em que “as pessoas livres e racionais, desejosas de favorecerem os seus próprios interesses e colocadas numa posição inicial de igualdade, aceitariam, e que definiriam os termos fundamentais da sua associação” (RAWLS, 2002, p. 12). Portanto, o papel do liberalismo-igualitário estaria em “[...] estabelecer uma sociedade democrática e justa, que garanta os direitos básicos iguais e uma distribuição equitativa de recursos como renda, riqueza, oportunidades educacionais e ocupacionais” (OGANDO, 2016, p. 18).

Para Junior e Campos (2013), existem três nomenclaturas que caracterizam as ações afirmativas: reparação, justiça social e diversidade. No entanto, tais autores abordam que somente o termo “justiça social” é compatível com o liberalismo-igualitário de Rawls, uma vez que tal autor não deixa claro a importância da criação de medidas de justiça que levem em consideração critérios étnicos, tampouco nomeia as desigualdades econômicas existentes entre grupos sociais como consequências dos processos históricos, como é o caso da escravidão africana e da servidão indígena. Ao contrário Dworkin, outro teórico liberal-igualitário, que ao discordar dos

¹⁵ Entrevista concebida à Revista Carta Capital, publicada em 12 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/as-cotas-raciais-sao-uma-politica-liberal/>. Acesso em: 10/10/2019.

argumentos de que as ações afirmativas nos Estados Unidos levariam à segregação racial e cultural, acaba sendo pontual sobre as desigualdades ao defender que a sociedade estadunidense já nasce racializada e que isso seria uma “consequência inevitável e evidente de uma história de escravidão, repressão e preconceito” (DWORKIN, 1977, p. 294).

Sob influência do comunitarismo na teoria política, a corrente, comprometida por um viés de reconhecimento na discussão sobre justiça social ou igualitarismo, contrapõe os teóricos anteriores ao afirmar que “no lugar de centrar-se na distribuição, uma concepção de justiça deveria começar pelos conceitos de dominação e opressão” (YOUNG, 2002, p. 12). Ou seja, para a autora, é preciso reconhecer as especificidades e as diferenças de diversos grupos sociais para pensar medidas de justiça social.

Considerando tal afirmação para as ações afirmativas, a crítica ao liberalismo estaria na sua lógica limitada de pensar que o importante estaria somente no acesso dos sujeitos subalternos à universidade, pois tal ação seria suficiente para a padronização ou um estado de igualdade com os demais estudantes. Realidade pela qual, segundo a lógica dos seus críticos, não acontece, uma vez que as desigualdades permanecem sob o ambiente universitário. As desigualdades entre brancos e não-brancos no acesso à universidade, bem como, no seu andamento, também estaria nos efeitos da discriminação simbólica.

Desta forma, o termo reconhecimento vai designar, portanto, uma relação casual e ideal entre os sujeitos na qual cada um vê ao outro como igualdade, mas também como diferente de si (FRASER, 2003, p. 10). Nesse sentido, muitos trabalhos acadêmicos compreendem as ações afirmativas dentro da corrente de reconhecimento, e não na corrente liberal-igualitária. Contudo, a presente pesquisa considera que, apesar das ações afirmativas serem formuladas sob medidas de reconhecimento de grupos étnicos e do seu acesso incipiente aos espaços educacionais, o principal objetivo de inserir tais grupos nas universidades é a possibilidade de redistribuição material. Consequentemente, o reconhecimento dos grupos subalternizados foi importante para o provimento destas políticas, mas a sua execução e seus objetivos finais justificam-se em uma abordagem liberal.

Considerando uma abordagem multicultural, pós-colonial e decolonial nas Relações Internacionais e Ciência Política, as ações afirmativas nascem a fim de incluir sujeitos subalternos nos espaços de poder, no caso aqui delimitando-se ao

espaço universitário. Elas são medidas de discriminação positiva, isto é, a constatação de que, para alcançar a igualdade em uma sociedade hierarquicamente desigual, é necessário criar medidas afirmativas. Não basta somente o contentamento do reconhecimento formal e discursivo de que “todos são iguais a todos”, permanecendo no plano abstrato do “dever ser”, mas sim a real necessidade de acabar com “privilégios sociais” por meio de uma mudança na correlação de poder no acesso à universidade- historicamente pensado para/por a elite econômica.

3. 1 modelo brasileiro

As universidades federais brasileiras sofreram grandes alterações com a chegada dos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010). As duas principais mudanças que consolidaram sua gestão nas instituições federais de ensino superior foram a expansão e interiorização da oferta de vagas, a partir do processo que ficou conhecido como REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (GEMAA)¹⁶. A demonstração do que representou essa expansão está representado no número total de matrículas, que segundo o Inep (2016), em 2003, o total de número de matrículas era de 567,1 mil e, em 2016, elas totalizaram 1.083.050. Assim como também em relação ao número de universidades, que no ano de 2003 existiam apenas 45 universidades federais, em contrapartida, em 2016, quando elas já totalizavam 63 universidades federais, não sofrendo alterações desde então (GEMAA).

As políticas de cotas se disseminaram de maneira heterogênea, a partir das iniciativas locais, leis estaduais e deliberações de conselhos universitários (DAFLON, FERES, CAMPOS, 2013, p. 4). Assim, as primeiras iniciativas de cotas raciais no âmbito universitário foram propiciadas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a partir dos termos da lei. 3.708 de 9 de novembro de 2001, reservando 40% das vagas para pardos e pretos (DAFLON, FERES, CAMPOS, 2013, p. 5). Contudo, é necessário

¹⁶ O GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa) é um núcleo de pesquisa com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Criado em 2008 com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa a partir de uma variedade de abordagens metodológicas. Uma das principais atividades do GEMAA tem sido a produção de levantamentos anuais acerca das práticas adotadas pelas universidades públicas no tocante às políticas de inclusão social e racial.

ênfatizar que, anteriormente a essa lei, no ano 2000, já preexistia uma Lei estadual, nos termos 3.524, que regulamentava 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas (DAFLON, FERES, CAMPOS, 2013, p. 5).

A consolidação a nível nacional surge com a sanção da lei 12. 711/2012, sob o primeiro mandato da então presidenta Dilma Rosseuff, sendo a partir dela que se revigora às formas de ingresso, as tornando obrigatórias. Segundo essa lei, sancionada em agosto de 2012, 50% das vagas por curso e turno nas 59 universidades federais devem ser para reservas de cotas. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Por sua vez, em 2017, a Lei nº 12.711 passa a ser substituída pela Lei nº 13.409, modificando o desenho original da política. Essa nova lei determina, sobretudo, que as vagas reservadas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas serão preenchidas também por estudantes com deficiência, somando-se assim com os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígena. A quantidade de vagas será definida de acordo com a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do estado onde está sediada a instituição, segundo o último Censo do IBGE.

Desta forma, as universidades federais começaram a adotar oito grupos de subcotas com essa nova formatação da política: Grupo 1. alunos de escola pública; Grupo 2. alunos de escola pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas; Grupo 3. alunos de escola pública e pessoa com deficiência; Grupo 4. alunos de escola pública autodeclarados preto, pardos e indígenas e pessoa com deficiência; Grupo 5. alunos de escola pública e baixa renda; Grupo 6. alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e de baixa renda; Grupo 7. alunos de escola pública, pessoa com deficiência e baixa renda; Grupo 8. alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda.

Em relação a como ocorre o pertencimento da identidade étnica ou a definição do público-alvo, nas universidades brasileiras, isso ocorre por autodeclaração, conforme previsão da Lei 12.711/2012, no seu artigo 3º:

At. 3 Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1 desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Portanto, autodeclaração consiste na liberdade de cada candidato se autoreconhecer racialmente. Contudo, esse não é um direito absoluto do candidato, considerando que todas as instituições federais possuem autonomia universitária, respaldada na constituição, exercendo o direito de criar outras medidas de monitoramento da política de ação afirmativa. Além disso, em decorrência de inúmeros relatos de fraude, são formadas comissões para avaliar a veracidade das autodeclarações raciais firmadas pelos candidatos participantes dos processos seletivos de admissão. Se constatada a falsa declaração, o fraudador é eliminado do processo seletivo, podendo responder criminalmente pelo crime de falsidade ideológica.

À guisa de exemplo, em 24 e 29 de novembro, a Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Racial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) identifica que duzentos e trinta e nove alunos que ingressaram na universidade por meio de cotas raciais, após se autodeclararem pardos, não apresentam características fenotípicas (tipo de cabelo, formato do nariz e lábios, o principal critério na aferição).¹⁷ Muito baseado na compreensão de que não existem “brancos pardos”, todavia negros (a junção de pretos e pardos).

Segundo Melo, Lemos e Menezes (2016, p. 37), abordando a realidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), essas comissões têm contribuído para a minimização das fraudes nas cotas raciais. Elas são formadas por estudantes pertencentes aos coletivos negros das próprias universidades, setores da sociedade civil, docentes e técnicos universitários. Mas como elas surgem? Baseiam-se num

¹⁷ Notícia divulgada pelo Sul21. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2017/12/comissao-da-ufrgs-aponta-que-239-cotistas-raciais-nao-tem-caracteristicas-de-negros/>.

mecanismo de heteroidentificação em que a identificação é complementada por terceiros, estando em conformidade com a ordem constitucional brasileira, conforme tendência de votos dos ministros do STF, na ADC 41 (JUNIOR, 2017)¹⁸.

De acordo com Junior (2017), no ano de 2012, houve o julgamento da ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) no 186 pelo STF, em que a parte impetrante questionava a constitucionalidade das cotas raciais existentes nos processos seletivos para ingresso na UnB (Universidade de Brasília) e da existência de uma comissão para avaliar a veracidade das autodeclarações étnicas apresentadas pelos candidatos ao ingresso na instituição de ensino superior mencionada, através de vagas reservadas para negros. O ministro do STF, por sua vez, Ricardo Lewandowski na decisão sobre o mencionado julgamento, posicionou-se pela constitucionalidade das comissões de avaliação da veracidade das autodeclarações.

Ao mesmo tempo, a Portaria 41/2016 do Conselho Nacional do Ministério Público determinou que, como medida de evitar fraudes nas cotas raciais, as universidades públicas deveriam criar comissões para verificação das autodeclarações apresentadas por candidatos que estejam concorrendo pelas vagas reservadas à população negra (JUNIOR, 2017).

Para ocuparem as vagas nos cursos das universidades, os estudantes precisam realizar provas de conteúdos programáticos. Tradicionalmente, essas provas aplicadas eram chamadas de vestibulares, em que cada universidade possuía autonomia de produzi-las. Mas, a partir de 2010, sob criação do Ministério da Educação, o novo método de acesso às vagas universitárias começa a obedecer a um novo sistema, cujo nome é SISU (Sistema de Seleção Unificada). Segundo consta no site do Governo, tal ferramenta é “um sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio)”.¹⁹

Neste novo sistema, em contraposição aos vestibulares tradicionais, o candidato primeiro realiza a prova do ENEM e, após obter seu resultado, escolhe a universidade e o curso desejado. Dentro da plataforma do SISU, o candidato às vagas

¹⁸ Autoidentificação e heteroidentificação como ferramentas de monitoramento é um artigo online, dossiê afrodescendentes, Edição 86, Serviço social. Disponível em: <http://unespciencia.com.br/2017/06/01/dossie-afro-5-86/>.

¹⁹ Site Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/###oquee>.

tem a opção de eleger até duas opções de curso, que podem ser alteradas durante o período de inscrições, concorrendo com os demais candidatos de todo o país às vagas disponibilizadas. Aqueles que obterem uma nota superior que os demais candidatos na prova do ENEM conquistarão as vagas disponíveis em um determinado curso. Em 2012, 43 universidades (74%) já haviam aderido ao SISU, de um total de 58 instituições (GEMMA).

Em 2017, 62 universidades federais adotaram-no para o ingresso. Em 39 delas, o Sistema foi combinado a outros métodos de seleção, como o de avaliação seriada ao longo do Ensino Médio, processos seletivos voltados para grupos ou cursos específicos ou o vestibular. Pois, apesar deste sistema ter como um de seus objetivos uma unificação dos processos seletivos das universidades, as instituições continuam com autonomia para realizar seleções específicas (GEMMA). Há, portanto, uma combinação do SISU e Enem com vestibulares tradicionais, vestibulares específicos Indígena e Quilombola, seleção seriada, bem como vestibulares para refugiados. Conjuntamente a isso, apesar do seu caráter fortemente seletivo, como abordado no capítulo anterior, o perfil das universidades brasileiras se constitui como público 100% gratuitas.

Mas o que representa as políticas de ação afirmativa no Brasil? De acordo com Rodrigues (2014), em 2006, o Brasil sediou a Conferência Regional das Américas, cujo principal objetivo do espaço era avaliar as propostas apresentadas em Durban e articular as metas regionais para as políticas de igualdade racial entre os 35 países latinos e caribenhos. Naquele momento, a extinta Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial brasileira, na época coordenada por Edson Santos, compartilha a criação das ações afirmativas no ensino superior, relatando que uma das suas principais dificuldades consistia nas ações judiciais impostas contra as reservas de cotas raciais universitárias. Fato que evidencia que a caminhada das políticas de cotas não foi tranquila, mas sim munida de disputas políticas.

Essas disputas eram previsíveis, visto que a história do Brasil em momento algum reconheceu a importância dos negros para a estruturação do país. Assim como também levando em conta que há historicamente no imaginário social a ideia da ausência de preconceito racial, respaldado pelo mito da democracia racial, cuja discussão foi realizada no segundo capítulo, demonstra-se que seria improvável supor que uma medida afirmativa poderia ser implementada sem posições contrárias.

Neste sentido, de acordo com Lerner (2014), os principais argumentos na defesa e na oposição às cotas no debate acadêmico têm sido apresentados por visões demarcadamente opostas, nas quais o lado favorável às cotas raciais defendem a diversidade cultural nas universidades e a democratização do ensino superior; e, por outro lado, há a visão que se posiciona em defesa da manutenção de políticas universalistas, argumentando que elas ferem a tradição de mestiçagem, trazendo como consequência a racialização da sociedade. Um bom exemplo de tamanha discussão acadêmica em torno das ações afirmativas no Brasil foi a publicação de um dossiê, em 2005, na revista “Horizontes Antropológicos”, apresentado num debate acadêmico com diferentes visões sobre as cotas raciais.

Portanto, a adoção de cotas raciais universitárias brasileira caracterizou-se por ser uma disputa, sobretudo política, iniciada pelo movimento negro, mais especificamente o MNU, e acirrada pela opinião acadêmica e pública em torno da sua pauta.

3.2 Resultado das políticas de cotas raciais no Brasil

Para comprovar a importância e o resultado da política de ação afirmativa, tal pesquisa tem como objetivo apresentar a quantidade de estudantes beneficiados a partir de dados brutos: faixa etária, gênero, estudantes/ano. Contudo, tinha-se como horizonte a existência de dados compilados sobre o resultado das cotas raciais desde sua implementação nas universidades federais brasileiras. Mas, os estudos sobre cotas raciais comprovaram-se ser mais focados a uma determinada realidade universitária, ou seja, não sendo estudos mais macro ou panorâmico, sendo difícil então encontrar dados mais gerais.

Com isso, a principal fonte disponível sobre a amplitude das cotas raciais pode ser observada pela *V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais brasileiras*, na qual se demonstra que há de 1996 a 2018 uma mudança drástica do perfil dos estudantes, como pode ser percebido na tabela a seguir, a partir de dados brutos. Posteriormente, também como forma de demonstrar os resultados da presente política, serão utilizados alguns exemplos do seu desenvolvimento em universidades como UNB e UFSM, universidades pioneiras na sua implementação.

Na tabela a seguir, é apresentada a trajetória de graduandos com recorte de cor no ano de 2003 a 2018.

Tabela 11- Dados brutos de graduandos(as) segundo Cor ou raça

Cor ou raça	2003	2010	2014	2018
amarela	21.122	20.079	21.977	25.643
branca	278.811	353.871	429.149	520.008
parda	132.834	210.498	354.688	470.227
preta	27.693	57.218	92.240	143.599
indígena	9.388	6.102	6.014	10.736
outra	-	8.399	-	-
Sem declaração	-	-	35.536	30.087
total	469.848	656.167	939.604	1.200.300

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).²⁰

Como pode ser observado, há um avanço real e gradual no ano de 2003 até 2018 no que se refere ao número de estudantes pretos, indígenas e pardos matriculados nas universidades federais, colaborando assim para uma maior democratização do acesso a partir de uma diversidade cultural. Considerando tais valores absolutos, a junção de estudantes pardos e pretos somaria uma maioria em relação ao total de estudantes brancos, o que se caracteriza por uma realidade singular. Ainda assim, é necessário realizar algumas problematizações. A primeira diz respeito ao número de estudantes pretos e pardos como maioria nas universidades federais, uma vez que não reflete a realidade em sua totalidade.

Seria necessário que tal pesquisa organizada pelo IBGE fosse mais clara em relação a quais universidades, cursos e regiões estão considerando para afirmar tais dados. Ainda cabe a contribuição de Mendes (2013), na qual tal autor realiza uma

²⁰ V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>.

discussão sobre coleta de dados estatísticos. Para ele, a coleta de dados estatísticos está sujeita às conduções materiais disponíveis de uma produção e a construção de categorias, que é realizada por pressupostos ideológicos. Ou seja, a forma produzida de um censo estatístico pode corresponder a forma como o Estado entende por raça, bem como essas identidades são mantidas, atualizadas e legitimadas.

A segunda problematização se refere aos pardos como maioria historicamente nas IFES em semelhança aos estudantes pretos. Aqui seria interessante retomar a discussão sobre cor, colorismo e mestiçagem no Brasil para realizar uma análise que possa explicar as motivações possíveis para que um determinado grupo racial tenha mais êxito que outro. Como aponta Nogueira (1998), analisado no capítulo 2, a cor não é apenas a coloração do corpo, sendo a combinação de características fenotípicas e condições socioeconômicas. Além disso, como aponta o autor, no Brasil estaríamos diante de um *racismo de marca*, baseado nas marcas físicas, fenotípicas estéticas, em contraposição dos EUA, por exemplo, onde existiria um *racismo de origem* (ascendência).

Assim, nas relações raciais brasileiras, visando a consolidação de um povo mestiço com valorização das características europeias, foi permitido uma certa mobilidade de negros de pele clara (pardos) para que fossem considerados brancos se conquistassem êxito econômico. Portanto, estamos diante de um racismo a modo estrutural, colonial e hierárquico; até mesmo entre um mesmo grupo racial, no qual pessoas negras de pele mais escura, retintas, são mais preteridas e discriminadas do que pessoas negras de pele mais clara (pardo). Isso não significa, contudo, que esse segundo grupo passa ileso dos efeitos do racismo, mas que ele passa a ter um certo privilégio nesta realidade racial chamada “racismo de marca”. Desta forma, uma presença maior dos pardos historicamente nas universidades pode ser justificada por uma valorização socioeconômica e cultural maior destes em relação aos pretos.

Outra ressalva necessária que seja realizada é em torno das ações afirmativas. Segundo este relatório do perfil de estudantes das IFES, o aumento de estudantes negros nas universidades seria um resultado da implementação das ações afirmativas, que começam a emergir entre 2005 a 2012 no Brasil. Contudo, tal estudo acaba sendo limitado no que se refere às ações afirmativas, pois não há comprovação do acesso desses estudantes por meio de cotas raciais, podendo os mesmos terem acessado por via de ampla concorrência. Ainda assim, concorda-se que sem política

de cotas raciais nas universidades não seria possível um aumento tão significativo como tem sido de 2003 a 2018 nas IES.

Por sua vez, nesta presente tabela se apresenta o perfil de estudantes segundo cor ou raça por região.

Tabela 12- Graduandos segundo cor ou raça por região

Região	Cor e Raça		1996	2003	2010	2014	2018
CENTRO-OESTE	Amarela	Ifes	-	5,3	4,5	3,0	2,6
		Pnad/censo	0,6	0,4	1,5	0,5	0,6
	Branca	Ifes	-	51,8	51,2	41,8	42,2
		Pnad/censo	48,3	43,0	41,8	39,9	36,4
	Parda	Ifes	-	35,1	33,9	39,7	40,5
		Pnad/censo	46,6	51,8	49,1	51,2	54,3
	Preta	Ifes	-	6,3	8,5	10,6	11,1
		Pnad/censo	4,0	4,5	6,7	8,1	8,3
	Indígena	Ifes	-	1,5	0,6	0,6	0,8
		Pnad/censo	0,5	0,4	0,9	0,4	0,9
	Sem declaração	Ifes	-	-	-	-	-
		Pnad/censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Amarela	Ifes	-	6,3	4,1	3,0	2,4
		Pnad/censo	0,1	0,2	1,2	0,1	0,2
NORDESTE	Branca	Ifes	-	44,2	37,1	31,0	28,4
		Pnad/censo	30,6	28,6	29,4	27,0	23,2
	Parda	Ifes	-	38,1	43,5	49,3	50,3
		Pnad/censo	62,9	64,6	59,4	61,9	67,3
	Preta	Ifes	-	8,6	12,5	12,9	15,5
		Pnad/censo	6,1	6,5	9,5	10,5	9,0
	Indígena	Ifes	-	2,9	1,7	0,6	0,9
		Pnad/censo	0,2	0,2	0,4	0,4	0,2
	Sem declaração	Ifes	-	-	-	3,2	2,4
		Pnad/censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Outra	Ifes	-	-	1,1	-	-
		Pnad/censo					
	Amarela	Ifes	-	5,3	4,3	2,4	2,2
		Pnad/censo	0,4	0,3	1,1	0,2	0,3
NORTE	Branca	Ifes	-	33,	24,9	22,1	19,0
		Pnad/censo	28,5	26,4	23,5	22,1	19,1
	Parda	Ifes	-	51,6	55,0	60,7	61,4
		Pnad/censo	67,2	69,2	66,9	69,3	72,9
	Preta	Ifes	-	6,8	13,4	10,6	13,1
		Pnad/censo	3,7	3,9	6,6	6,9	6,3
	Indígena	Ifes	-	3,3	1,9	1,8	2,7
		Pnad/censo	0,2	0,2	1,9	1,4	1,5

SUDESTE	Sem declaração	Ifes	-	-	-	2,4	1,6
		Pnad/censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Outra	Ifes	-	-	0,6	-	
		Pnad/censo					
	Amarela	Ifes	-	3,1	1,8	2,0	1,9
		Pnad/censo	0,6	0,6	1,1	0,8	0,6
	Branca	Ifes	-	70,1	64,9	53,5	50,8
		Pnad/censo	65,4	62,0	55,2	53,0	46,3
	Parda	Ifes	-	20,6	24,7	30,2	32,2
		Pnad/censo	26,4	30,3	35,7	36,8	42,6
	Preta	Ifes	-	4,7	6,5	9,2	11,7
		Pnad/censo	7,4	6,9	7,9	9,2	10,4
	Indígena	Ifes	-	1,5	0,3	0,4	0,4
		Pnad/censo	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
	Sem declaração	Ifes	-	-	-	4,8	2,9
		Pnad/censo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Outra	Ifes	-	-	1,8	-	-
		Pnad/censo					
	Amarela	Ifes	-	2,5	1,8	1,5	1,7
		Pnad/censo	0,4	0,4	0,7	0,6	0,4
SUL	Branca	Ifes	-	88,2	84,6	75,0	74,0
		Pnad/censo	85,9	82,3	78,5	76,0	76,5
	Parda	Ifes	-	6,4	9,0	14,6	15,5
		Pnad/censo	10,5	13,5	16,5	18,9	19,2
	Preta	Ifes	-	2,3	3,1	5,0	6,1
		Pnad/censo	3,1	3,7	4,1	4,3	3,8
	Indígena	Ifes	-	0,6	0,4	0,3	0,4
		Pnad/censo	0,1	0,2	0,3	0,3	0,1

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018)²¹.

Desta forma, segundo o relatório, até o advento da Lei de Cotas, em 2012, as IFES públicas da região Sudeste tinham sido bastante resistentes à adoção de políticas de ação afirmativa. A legislação forçou as federais a adotar tais políticas. As consequências, após 6 anos de funcionamento dos critérios, são visíveis. Na região centro-oeste, destaca-se a Universidade de Brasília (UNB), pioneira na implementação das cotas raciais nas universidades federais, no ano de 2004.

Os resultados dessa medida de maneira predecessora nesta universidade são muito perceptíveis. Carvalho e Segato (2002, p. 40), professores responsáveis pela introdução da discussão das cotas raciais na UNB, estabelecem pontos favoráveis à

²¹ V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>.

sua implementação, bem como a configuração racial da UNB antes de 2004, a partir da seguinte referência:

1. Os negros, que representam 45% da população do país, somam apenas 2% da população universitária brasileira; os brancos e amarelos, que representam 54% da população, detêm 98% das vagas atuais do ensino superior; 2. Na UnB, 99% dos professores são brancos e em torno de 90% dos alunos são brancos; 3. Já contamos com um contingente suficiente de negros preparados para cursar nossas universidades, porém que não conseguem vencer a competição desleal com os brancos de melhor renda que pagam cursinhos mais poderosos; 4. Temos que construir uma academia que reflita a diversidade racial e étnica da nossa nação, para que possa pensar melhor as soluções urgentes de que precisamos para resolver os graves problemas da nossa sociedade.

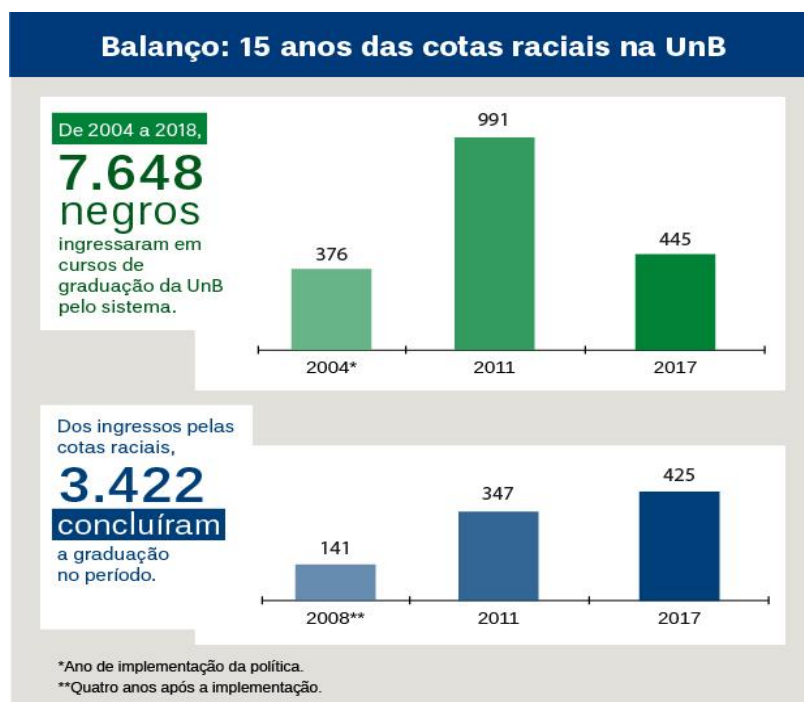
Portanto, se antes da implementação das cotas raciais na UNB os estudantes pretos e pardos representavam apenas 10%, atualmente, segundo o levantamento do Observatório da Vida Estudantil da UnB, que coleta dados semestrais, o grupo representa 50,6% dos alunos matriculados no segundo semestre de 2017, desde 2015. Entre 2012 e 2017, os alunos pardos passaram de 33,7% para 40% do total de aprovados. E os autodeclarados pretos subiram de 8,6% para 10,6%. Inversamente, nesses 5 anos, o número de estudantes brancos caiu de 53,6% para 46,5%.²²

Já de acordo com o balanço de 15 anos das cotas raciais na UNB, matéria produzida por Veloso/ Secom UnB 2018²³, em 2004 a 2018, 7. 648 negros ingressaram em cursos de graduação na UNB pelo sistema. Desses, ingressantes nas cotas raciais, 3.422 concluíram o curso de graduação no período, como pode ser percebido na imagem abaixo.

²² Materia do G1 sobre a Universidade de Brasília tem mais estudantes negros do que brancos. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/universidade-de-brasilia-tem-mais-estudantes-negros-que-brancos.ghtml>.

²³ Matéria das notícias UNB. Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos. Disponível em: <https://www.noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>.

Figura 1. **Balanco 15 anos das cotas raciais UNB**



Fonte: Igor Outeiral/Secom UnB

Desta forma, é possível concluir que o número de estudantes negros na UNB dobra durante 15 anos de implementação das cotas raciais universitárias, demonstrando a importância e relevância dessas políticas.

Um outro exemplo é a Universidade Federal de Santa Maria, considerada a quinta universidade federal a implementar tais políticas, no ano de 2008. De acordo com as informações do site do Observatório de Ações Afirmativas- Afirme, bem como da tese de Maria Rita Py Dutra (2018), em 2008, o número de cotistas negros ingressantes foi de 12,22%, em contrapartida, dos estudantes brancos, que foi de 85,77%. Já em 2015, 1.774 ingressaram nas cotas, sendo desse número 441 nas cotas raciais para pretos, pardos e indígenas. Na tabela abaixo é possível visualizar os dados brutos do total de estudantes cotistas étnicos do ano 2008 a 2015 na UFSM.

Tabela 13. Ingressantes por cota e ano na UFSM, em 2008 a 2015

Ano de ingresso	A	B	C	D	Ep1	Ep2	Ep1A	Ep2A	total
2008	61	10	428	-	-	-	-	-	499
2009	276	48	604	2	-	-	-	-	930
2010	220	44	695	3	-	-	-	-	962
2011	299	46	869	-	-	-	-	-	1214
2012	313	36	926	5	-	-	-	-	1280
2013	-	21	-	7	474	645	166	115	1428
2014	-	17	-	9	434	426	190	123	1119
2015	-	45	-	20	642	626	240	201	1774
total	1169	267	3522	46	1550	1697	596	439	9286
Total (%)	12,59	2,87	37,93	0,49	16,7	18,27	6,42	4,43	100

Fonte: Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social: relatório de dados 2015 (dez/2015, p.13) - CPD 2015.

Conforme a tabela 13, fonte de dados do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM, do ano de 2008 a 2015, adentraram sob as cotas 9.286 estudantes, dos quais 2204 acessaram por cotas raciais, que é a soma da cota A (1169), cota EP1A (596) e EP2A (439), representando 23,44% do corpo discente. Os espaços em brancos na tabela se referem à mudança no desenho da política a partir de 2013, ocorrida em decorrência da lei 12. 711/2012. A partir do exposto, conclui-se que desde 2008, ano de implementação das cotas na UFSM, há um avanço gradual de cotistas, pois houve um salto percentual de 1,6% para 23%, 44% de estudantes pretos, pardos ou indígenas, mudando o perfil de estudantes e garantindo uma universidade cada vez mais democraticamente diversa.

Em termos de política de permanência, destaca-se na UFSM: política de moradia estudantil, Bolsa alimentação, bolsa transporte, bolsa de formação estudantil e restaurante universitário (DUTRA, 2018). Um dos desafios atuais da UFSM é a garantia de uma assistência estudantil que dê conta da alta expansão de estudantes em situação socioeconômica. Restaurantes universitários lotados, casa de estudante sem novas vagas, entre outros.

Desta forma, na próxima subseção, será discutido mais profundamente as medidas de implementação de auxílios permanências.

3.3 Implementação de medidas complementares (auxílios permanências)

Se em um primeiro momento, a preocupação está no acesso das minorias étnicas, em um segundo momento, a preocupação passa a ser ampliada também para preocupações quanto a políticas de permanência universitária, tendo em vista que isso envolve um conjunto de demandas econômicas. É a compreensão que não basta somente acessar, mas sobretudo permanecer e concluir os cursos de graduação.

No Brasil medidas de auxílio permanência são regulamentadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a partir do decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES foi desenvolvido pensando a garantia da permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Segundo consta em sua apresentação, ele tem como objetivo “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).²⁴

Para tanto, são oferecidos assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta a renda, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Sendo um dos objetivos da pesquisa compreender se existem implementação de medidas complementares nas universidades federais e como elas tem sido desenvolvidas, buscou-se encontrar trabalhos acadêmicos com a compilação de dados sobre a existência de políticas de assistência estudantil. No entanto, não foram encontrados tais dados, demonstrando a importância de ser realizado um trabalho de panorama dessas medidas. O único trabalho encontrado refere-se a um panorama

²⁴ Plano Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>.

dos programas de assistência estudantil nas ações afirmativas em universidades federais da região sudeste do Brasil, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 14- TRATAMENTO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

IES	UF	SETOR EXCLUSIVO PARA TRATAR AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	SETOR RESPONSÁVEL PELOS AUXÍLIOS FINANCEIROS OU AÇÕES VOLTADAS PARA AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO FINANCEIRO		EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO PEDAGÓGICO		INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA AÇÕES AFIRMATIVAS
				SOCIAL	RACIAL	SOCIAL	RACIAL	
Unifal	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não
Unifei	MG	Não	Diretoria de Assistência Estudantil	Sim	Não	Não	Não	Não
Ufla	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários	Sim	Não	Sim	Não	Não
UFJF	MG	Não	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	Sim	Não	Sim	Não	Não
UFV	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Ufop	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Acadêmicos	Sim	Não	Não	Não	Não
UFU	MG	Não	Diretoria de Assuntos Estudantis	Sim	Não	Sim	Não	Sim
UFTM	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não
UFVJM	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não
UFMG	MG	Não	Pró-Reitoria de Graduação	Sim	Não	Sim	Não	Sim
UFSJ	ES	Sim	Divisão de Assistência e Ações Afirmativas	Sim	Não	Não	Não	Sim
Ufes	SP	Não	Divisão de Assistência Estudantil	Sim	Não	Sim	Sim	Não
UFABC	SP	Sim	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UFSCar	SP	Sim	Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Unifesp	SP	Sim	Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência	Sim	Sim	Não	Não	Sim
UFRJ	RJ	Sim	Divisão de Inclusão, Acessibilidade e Assuntos Comunitários	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

IES	UF	SETOR EXCLUSIVO PARA TRATAR AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	SETOR RESPONSÁVEL PELOS AUXÍLIOS FINANCEIROS OU AÇÕES VOLTADAS PARA AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO FINANCEIRO		EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO PEDAGÓGICO		INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA AÇÕES AFIRMATIVAS
				SOCIAL	RACIAL	SOCIAL	RACIAL	
UFF	RJ	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Unirio	RJ	Não	Diretoria de Assuntos Comunitários e Acadêmicos	Sim	Não	Sim	Sim	Não
UFRRJ	RJ	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não

Nota: O termo “Não” corresponde à falta de informações no sítio eletrônico ou nos ordenamentos legais da instituição.

Fonte: Silva (2019).

Um dos principais pontos possíveis de serem ressaltados, a partir do panorama apresentado, se refere às medidas de permanência nas universidades do sudeste, que são mais voltadas para suprir as demandas socioeconômicas. Todas elas possuem algum auxílio financeiro. Esta, sem dúvida, é uma conquista social nas universidades públicas brasileiras. Desta forma, segundo Silva (2019), há pelo menos quatro universidades que possuem um tratamento específico referente a auxílios de cunho racial - Unifesp, UFABC, UFSCar e UFRJ - por meio do programa “bolsa permanência” disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC). Esse é um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00, ofertado para estudantes indígenas e quilombolas. Portanto, as principais ações de auxílio permanência correspondem há três campos: o científico, o financeiro e o pedagógico.

3.4 Modelo colombiano

As políticas afirmativas em benefício à população afro-colombiana iniciam com a Constituição de 1991, bem como no art. 40, nos termos da lei 70 em 1993, que enfatiza que:

“El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las Comunidades Negras. Así mismo diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las Comunidades Negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará entre otros, un Fondo Especial de Becas para educación superior

administrado por el Icetex, destinado a estudiantes en las Comunidades Negras de escasos recursos y que destaquen por su desempeño académico.”

Contudo, de acordo com os autores Heredia, Giraldo e López (2009) essas medidas constitucionais não se referem ao reconhecimento dos problemas históricos do racismo ou da discriminação racial. Elas são medidas substanciadas no discurso do multiculturalismo, tendo a representação indígena como maior expressão. Nesta mesma compreensão, Lao-Montes (2007, p. 148) enfatiza que o debate público sobre ação afirmativa na Colômbia centrou-se na associação com os direitos territoriais e culturais.

Pois, apesar da existência de movimentos e de intelectuais negros que, ao longo do século XX, incluíram a raça como um aspecto de exclusão social, segundo o qual os negros foram condenados à falta de plenos direitos de cidadania e de políticas públicas desde os anos noventa, evitou-se fazer referências à questão racial e preferiu-se privilegiar a conotação étnica ou cultural (HEREDIA, GIRALDO, LÓPEZ, 2009).

Ainda assim, esses avanços institucionais permitiram a promulgação do Decreto 1627, de 10 de setembro de 1996, pelo qual o Ministério do Interior e o Ministério da Justiça criam o Fundo Especial de Crédito para estudantes de Comunidades Negras com recursos limitados economicamente para custear o ensino superior (ORTIZ, GUZMÁN, 2008). Na prática, segundo os autores Ortiz e Guzmán (2008), o presente decreto não foi efetivo porque não comprometeu as instituições de ensino superior a garantir o acesso, tendo em vista que o financiamento de créditos era baseado no financiamento da demanda. Consequentemente, devido aos afrodescendentes serem minorias nos espaços universitários, não ocorreu um grande número de oferta de financiamento.

Atualmente existem quarenta universidades na Colômbia, mas somente seis destas universidades públicas possuem algum tipo de programa de ações afirmativas (LÉON, HOLGUÍN, 2005). Dessas, cinco possuem políticas de ingresso diferenciado desde as décadas de 1980 e 1990. Inicialmente, foram providas somente política de acesso afirmativo para as populações indígenas e, somente depois dos anos 2000, inseriram a população afro-colombiana entre os beneficiários. Essa constatação expressa a realidade das relações raciais colombianas, nas quais inicialmente o

Estado apenas reconhecia institucionalmente a existência dos povos indígenas, desconhecendo as comunidades negras (WADE, 1997; HOOKER, 2005; SITO, 2016).

Ainda assim, há outros elementos da realidade histórica colombiana que devem ser analisados pela sua influência no modelo de ações afirmativas. Destacamos aqui a tardia coleta de dados sobre a taxa de desigualdade entre brancos e negros na universidade. Os primeiros levantamentos ocorrem somente em 2008, após uma pressão movida pelo movimento negro na Universidade Nacional da Colômbia (MENDES, 2013, p. 33). Sem dados ou sem uma demonstração nítida sobre a existência de um problema ou de uma desigualdade a ser combatida, dificilmente levará o poder público à implementação de uma política pública mais robusta. Assim, segundo Mosquera (2009), apenas 12,2% dos afros-colombianos acessam o ensino superior em comparação a população branca, em torno de 18,5%.

Nesta perspectiva, Sito (2016, p. 142) defende que “os modelos de ações afirmativas para o ensino superior refletem a arena de disputas no embate frente às políticas antirracistas”, assim eles apresentam a possibilidade de alteração de acordo com os interesses políticos envolvidos. Para a autora Sito (2016, p. 146), é possível delinear cinco aspectos das políticas afirmativas em universidades públicas colombianas. O primeiro tem a ver com a existência de um ambiente favorável na Colômbia para as políticas afirmativas antes da Conferência de Durban, em 2001, com exclusividade para a população indígena- momento pelo qual ressaltamos nos capítulos anteriores. Ademais, em muitas instituições a implementação dessas políticas foram iniciativas das reitorias, o que para Sito (2016, p. 147) pode ter sido uma demonstração da falta de diálogo das universidades para com os movimentos sociais na execução e desenho das políticas afirmativas.

O segundo aspecto é o número reduzido de reserva de vagas (em torno de 2% das vagas por curso), sendo que essa definição não se pauta pela proporção de afrodescendentes presentes em determinada região. Para além disso, é necessário mencionar que as universidades colombianas são públicas, mas não gratuitas. E uma vez que a parcela da população que recebe os salários menos rentáveis é da população negra, a existência de uma assistência estudantil efetiva que garanta a permanência dos estudantes negros se torna fundamental. Contudo, as ações afirmativas colombianas não apresentam medidas assistenciais padronizadas que visem à permanência destes estudantes.

O terceiro aspecto refere-se ao processo de comprovação de pertencimento aos afro-colombianos. Na Colômbia, as instituições colombianas exigem um certificado, isto é, um aval para declaração étnica que comprove a identidade étnico-racial do possível beneficiário. As instituições do movimento social afro-colombiano ou indígena que estejam credenciadas junto ao Ministério do Interior são os responsáveis por fornecerem o documento para a inserção por meio das cotas. Segundo Mendes (2013), estes certificados existem em diversos formatos, demonstrando que há uma diversidade dos processos organizativos das instituições étnicas.

Contudo, segundo o autor, é essa mesma diversidade de fontes de certificação, que é apontada como um problema que ainda deverá ser encarado, tendo vista que dificulta o monitoramento da veracidade de tais documentos. A saída apontada por Mendes (2013) seria que os 31 certificados de pertença comunitária fossem emitidos pelo Escritório de assuntos étnicos do Ministério do Interior, pelas prefeituras e pelos representantes de organizações que gozam de reconhecimento legal, buscando uma segurança do pertencimento identitário.

Como forma de entender de maneira profunda a modelo de cotas raciais universitárias colombiana, será apresentado a realidade do programa de ações afirmativas nas universidades, buscando pontos em comum entre elas. Atualmente aproximadamente 13 instituições de ensino superior colombianas contam com algum mecanismo de reserva das vagas para alunos afrodescendentes. São elas: Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Amazonía, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad de Nariño, Universidad de Caldas, Universidad de Córdoba, Universidad del Tolima, Universidad del Magdalena e Universidad del Cauca.

Universidad Del Valle

A Universidad del Valle está sediada em Cali, capital do departamento de Valle del Cauca, uma das regiões considerada com maior desenvolvimento industrial na Colômbia, conhecida por sua alta capacidade de exportar açúcar de cana. Atualmente, a cidade de Cali abriga sete universidades, das quais a Universidad del Valle se destaca por sua ampla cobertura nas áreas de humanidades, assim como pelo desenvolvimento das áreas de pesquisa científica e tecnologia aplicada, onde

obteve o apoio decisivo de entidades internacionais e outras universidades por meio de acordos de cooperação interinstitucional²⁵. Por essas circunstâncias, a Universidad del Valle é considerada a mais relevante.

É nesta região que há uma grande presença da população negra, como discutido no segundo capítulo, consequência de tal povo se refugiar para territórios específicos, como meio de reconstruir suas vidas pós-escravidão. Segundo os dados do censo de 2005, 72% da população do Vale do Cauca se declara branca e mestiça, afro-colombianos são 27%, e os indígenas, 0,5%. A universidade aceita todos os estudantes afro-colombianos e indígenas do ensino médio que estão entre os 4% melhores aprovados no exame de admissão padronizado das universidades (ICFES) (Derecho a la Educación de Afro-descendientes y Pueblos Indígenas em las Américas, 2009).

De acordo com uma reunião, realizada com a professora Maria Cristina Tenorio da universidade do Valle, em 10 de dezembro de 2007, uma grande parcela dos estudantes afro-colombianos e indígenas admitidos nesta universidade desistem antes do final do curso, substanciados por uma série de motivações, estando entre seus principais a dificuldade imposta que os estudantes possuem em trabalhar para conseguirem financiar seus estudos, bem como a distância para frequentar as aulas, e suas dificuldades estruturais de aprendizagem, advindo de níveis inferiores no ensino médio. Sobre as situações educacionais colombianas, já discutidas no capítulo 2, na realidade educacional colombiana, nota-se que um dos grandes problemas estruturais na Colômbia é a evasão escolar e universitária das populações mais empobrecidas, visto que o presente programa de ação afirmativa não fornece medidas complementares de auxílio permanência, isto é, dificulta o direito à educação para as minorias étnicas na Colômbia.

Universidad Tecnológica de Pereira

A universidade Tecnológica de Pereira (UTP) encontra-se na cidade de Pereira, capital do estado colombiano de Risaralda. Segundo dados do censo colombiano de 2005, 92% da população se autodeclara mestiça e branca, os indígenas são 2,8% e afro-colombianos 5,7%. Desde o ano 2003, há uma reserva de 5 vagas por programa

²⁵ Informações fornecidas pelo site oficial da universidade. <https://www.univalle.edu.co/>.

distribuídas equitativamente para cinco grupos específicos: membros de comunidades negras, membros de povos indígenas, esportistas de alto rendimento, deslocados pela violência e reinseridos pelo processo de paz (ex-guerrilheiros em processo de reinserção social) (SITO, 2014; MENDES, 2013). Segundo Mendes (2013), para que os estudantes pertencentes às comunidades negras colombianas tenham acesso às cotas da Universidad Tecnológica de Pereira, é preciso passar por um processo de avaliação que estabelece quem serão os beneficiados, no caso os que obtiverem maior pontuação.

Além disso, é necessária uma certificação para comprovação de sua pertença em uma determinada comunidade, que é de responsabilidade das comunidades negras. Contudo, para os estudantes indígenas, o processo envolve uma seleção na universidade, onde o estudante indígena precisa frequentar um curso de um ano, desenvolvendo um trabalho final acadêmico no final (MENDES, 2008). Além deste processo, a universidade exige um certificado de pertença étnica por parte de cada estudante que, diferente dos estudantes de comunidades negras, é emitido por um órgão federal nos “Escritórios de Assuntos Étnicos” do Ministerio del Interior y Justicia (MENDES, 2008). Além das vagas ocupadas por afro-colombianos através do sistema de cotas, nessa universidade há convênios com comunidades negras em cursos especiais voltados às necessidades comunitárias, o que aumentou a percentagem de alunos afro-colombianos na UTP. Assim, segundo o autor, “Isso explica como num universo de 96,7% de alunos regulares, 0,5% são indígenas beneficiados enquanto os alunos afro-colombianos ocupam 3,7% das vagas nesta Universidade”.

Em um estudo realizado por Moreno e Flaco (2011) na universidade de Pereira, foi evidenciado que existe uma desigualdade entre os alunos cotistas matriculados na universidade, pois para cada aluno indígena que ingressa na universidade, aproximadamente sete estudantes afro-colombianos entram. Demonstração que pode ser analisada a partir dos dados da universidade tecnológica de Pereira de 2000 a 2011, onde há aproximadamente um total de 14.158 alunos matriculados, dos quais 528 são da população afro-colombiana e 76 são das populações indígenas (MORENO, FLACO, 2011).

Figura 2. Número de estudantes da Universidade Tecnológica de Pereira

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA ESTUDIANTES MATRICULADOS GRUPO ÉTNICO PRIMER SEMESTRE LECTIVO 2011 DIVISIÓN DE SISTEMAS 02 de febrero de 2011		
Grupo Étnico	Cantidad	Porcentaje
Población Mestiza	13554	96.7%
Población Afrocolombiana	528	3.7%
Población Indígena	76	0.5%
TOTAL	14158	100%

Fuente: División de sistemas U.T.P.

Contudo, tais dados não são claros se o total de estudantes afro-colombianos adentraram por via de acesso especial. Nota-se também que tal grupo representa apenas 3,7% do corpo discente da Universidade Tecnológica de Pereira. Mesmo que, hipoteticamente, o total desses estudantes acessaram via cotas raciais, ainda assim seria um número bastante reduzido.

Ainda, os autores Moreno e Flaco (2011) também evidenciam que um dos motivos para desistência dos estudantes cotistas na Universidade de Pereira está nas suas dificuldades em disciplinas básicas, como é o caso da matemática e o desenvolvimento da escrita, assim eles acabam obtendo um baixo desempenho.

Universidad de Caldas

A Universidad de Caldas está localizada na capital Manizales. De acordo o Censo de 2005, Caldas tem uma população afrodescendente em torno de 2,5% e indígena de 4,2%. mestiços e brancos correspondem a maioria, cerca de 93,16%. A Universidad de Caldas iniciou sua política de ação afirmativa a estudantes minoritários em 1992, desde então 526 alunos regulares foram matriculados nessa modalidade (com um recorte entre o segundo semestre de 1998 e o segundo semestre de 2004), conforme lista fornecida pelo Escritório de Registro Acadêmico (CASTELLANOS, CORREA, LOAIZA, 2006). Na Universidad de Caldas há a reserva de duas vagas por programa de graduação ao ano para estudantes de comunidades

afrodescendentes e indígenas, que devem prestar o exame padronizado realizado pelo Estado, o IFCES (LEÓN HOLGUÍN, 2005).

A reserva de vagas na Universidade de Caldas não é exclusividade dos indígenas e negros, uma vez que os melhores estudantes das escolas técnicas e estudantes do ensino médio também são beneficiados com cotas na Universidade de Caldas, dando um total de 16% de reserva de vagas. A concorrência às vagas especiais é menor do que às vagas ordinárias (MENDES, 2013).

De acordo com Mendes (2013) e Castellanos, Correa e Loaiza (2006); que realizam um estudo da inserção de estudantes étnicos na universidade de Caldas, o programa de ação afirmativa nesta universidade apresenta inúmeras deficiências, uma vez que:

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

A principal justificativa para este quadro, que demonstra a ineficiência das políticas de cotas, deve-se a falta de políticas de apoio a permanência desses grupos, ainda mais no contexto colombiano onde as universidades são públicas e não gratuitas. Não obstante, as dificuldades ligadas a falta de uma educação inclusiva, considerando as especificidades desses grupos no âmbito universitário, também dificultam a sua permanência. À exemplo, quando Castellanos, Correa e Loaiza (2006) abordam sobre as dificuldades que estudantes indígenas e afrodescendentes possuem com a linguagem espanhola acadêmica.

Contudo, em uma pesquisa realizada por Cárdenas, Martínez e Cabrera (2013) nas universidades da região do Caribe na Colômbia, sendo elas: Universidad del Atlántico, Universidad de Cartagena, Universidad de Córdoba, Universidad de la Guajira, Universidad del Magdalena, Universidad de Sucre e Universidad Popular del Cesar, é demonstrado que há um esforço na oferta de políticas estudantis para a

permanência dos estudantes vulneráveis, indígenas e afro-colombianos. Tais como bolsas, trabalho, estágio, crédito de financiamento, acesso à cultura, entre outros. Como resultado dessa pesquisa, os autores constataram que 52,7% dos estudantes do total dessas universidades receberam algum tipo de auxílio permanência entre 2005 a 2011.

Embora não haja nesta pesquisa a estatística do total dos estudantes afrocolombianos como beneficiário desses programas de ação afirmativa, é necessário pontuar que essas universidades estão localizadas na região do Caribe, da qual, segundo a literatura apresentada no capítulo 2, é uma região com alta presença da população negra.

Ainda, nesta perspectiva, conforme León e Holguín (2005, p. 58), outro exemplo de iniciativa de política de permanência é a Universidad Nacional da Colombia, onde eles possuem o programa de ação afirmativa com a maior cobertura e trajetória existente na Colômbia, o chamado PAES, e que vem permitindo a entrada na universidade dos povos indígenas e afro-colombianos das áreas mais afastadas do país. Os cotistas admitidos pagam apenas a mensalidade mínima estabelecida, podendo inclusive obter bolsas de estudo (LÉON, HOLGUÍN, 2005).

Analisando os dados disponíveis, bem como o relato dado pelos autores, pode-se concluir que o modelo de cotas raciais universitárias colombiano não é consolidado. Nas universidades observadas, nota-se que o número de reserva de vagas para os cotistas está entre 2% a 4% das vagas em cada curso nas universidades, sendo residuais. Ao mesmo tempo, não há um monitoramento de quantas vagas são preenchidas, o número de estudantes por área e o acompanhamento de quantos chegam à conclusão de curso.

Observa-se também que não há nas universidades apresentadas um programa de assistência estudantil munido de uma legislação nacional, principalmente para os estudantes cotistas, que por uma questão estrutural também são os estudantes mais desprovidos financeiramente. Mesmo quando pesquisas apresentam as políticas de permanência, não há estatísticas do número de estudantes negros beneficiados com essas medidas.

3.5 Comparação entre modelos

Se por um lado as políticas de cotas no Brasil e na Colômbia foram propiciadas diante de um ambiente internacional semelhante, preocupado com os direitos humanos, sob demanda histórica dos movimentos sociais negros, bem como da iniciativa de poderes locais, universitários e governamentais, por outro lado, elas se desenvolvem distintamente. E, mesmo diante de um cenário semelhante, há nuances na sua trajetória que geram resultados simbólicos.

Um deles se refere à fase de formação da agenda, ou seja, ao ambiente interno de criação das cotas raciais. No Brasil as cotas raciais são implementadas, inicialmente, pelo protagonismo dos conselhos universitários (docentes, professores, estudantes), demonstrando uma articulação real entre todos os campos da universidade. Não é à toa que tal medida foi sendo aprimorada diante das necessidades identificadas, que se inicia com cotas somente para escola pública, posteriormente passa a incluir estudantes pardos e pretos. E atualmente elas são obrigatórias em todas as universidades públicas.

Na Colômbia, de acordo com a literatura especializada (MENDES, 2013; SITO, 2014; MORENO, FLACO, 2011), as cotas raciais surgem pela iniciativa da reitoria, demonstrando que não houve diálogo com os demais setores universitários. Além disso, como pode ser observado nos programas de ações afirmativas da Colômbia (universidade Dell Valle, Pereira e Caudas) não há praticamente aprimoramento desde sua implementação. Ainda que seja respaldada na Constituição de 1991, a garantia de políticas para inserção de estudantes afrodescendentes nas universidades, não há uma legislação nacional que padronize as políticas de cotas ou que garanta que elas aconteçam por meio de uma legislação nível nacional. Consequentemente, acabam não sendo obrigatórias, ficando a critério da autonomia universitária. Pode-se pensar o mesmo sobre as políticas de permanência, as quais, no contexto brasileiro são garantidas por decreto e legislação nacional. E, inversamente na Colômbia, elas ocorrem de maneira pulverizada de universidade para universidade.

Nota-se também que na fase de formação de agenda, no Brasil, houve um acirrado debate político e acadêmico em torno das políticas de cotas raciais, a partir de opiniões bastante posicionadas favoráveis ou contrárias. Há um clima de disputa sobre a sua relevância ou não até hoje no debate público. De certa forma, o debate

constante influencia o monitoramento das políticas no seu aprimoramento e qualidade. Portanto, pode-se dizer que a conquista das cotas raciais universitárias no Brasil deu-se pela confluência do movimento negro, do corpo universitário e do poder governamental. Na Colômbia, apesar de uma garantia na constituição e de alguns partidos as reivindicarem, pode-se dizer que elas não nascem de igual forma que o Brasil com grande incentivo governamental, uma vez que não há uma lei nacional que as garantam.

Em relação à definição do público-alvo, no Brasil, a partir da autodeclaração e entrevista, e na Colômbia, a partir de entrevista e declaração de pertencimento étnico, propiciadas pelo governo ou por representantes das comunidades, em ambas as formas há deficiências no que diz respeito ao seu monitoramento. Os estudantes para terem acesso, de forma geral, precisam realizar provas do governo, no caso do Brasil o Enem e no caso da Colômbia, o ICFES, embora tenha outros métodos de entrada, tendo em vista que há garantia constitucional de autonomia das universidades.

Já no que se refere às medidas complementares, nota-se que o contexto colombiano, que apresenta um perfil de universidades públicas com pagamento de anuidades e que, portanto, deveria investir em políticas de assistência estudantil, uma vez que já existe um impasse estrutural universitário para permanência, ao menos nas experiências universitárias mencionadas, não apresenta quaisquer medidas neste sentido. Seria um processo em que o próprio pagamento de anuidades e a ausência de gratuidade se revelam como uma política de desistência estudantil. O sistema educacional público e não gratuito da Colômbia impacta na concepção das ações afirmativas em um caráter de reserva de vagas, e não de política afirmativa. No Brasil, posteriormente, com a conquista das cotas raciais em todas as universidades, buscou-se medidas de permanência, que são regulamentadas por decreto.

O número de estudantes beneficiados na realidade brasileira mostra-se em constante crescimento. É o que se pode perceber pelos dados do IBGE, embora existam algumas ressalvas que devem ser mencionadas. Uma delas se refere a sua recente pesquisa sobre pretos e pardos serem maioria, não ficando muito claro quais universidades estão sendo consideradas, bem como quais métodos são utilizados. Essa questão parece não corresponder às realidades das universidades.

Ainda é preciso mencionar que pardos são maioria entre os negros, pois, embora autores como Nogueira (1998) entendam a categoria negro como a junção de pretos e pardos- compreensão pela qual é legítima, rompendo com a construção

colonial que historicamente separa grupos étnicos em hierarquias- o fato de os pardos obterem maior êxito que pretos demonstra a realidade racial brasileira, onde, desde o período do pós-abolição, é permitida uma certa mobilidade daqueles mesmos em relação aos de pele mais retinta. Assim, também considerando que no Brasil estamos diante de *um racismo de marca*, quanto mais escura a cor da pele de uma pessoa mais exclusão e discriminação ela estará posta.

Outra ressalva se refere à falta de informação do IBGE quanto ao número de estudantes pretos e pardos que adentram nas cotas raciais universitárias. O fato de demonstrar o número bruto de estudantes étnicos matriculados não significa necessariamente demonstrar que eles adentraram nas reservas de vagas étnicas. Ainda que, obviamente, a mudança visível da mudança do perfil dos graduandos só tem sido possível pela execução das cotas.

Na Colômbia, os poucos dados encontrados, muitos deles desatualizados, sobre o número de estudantes negros nas universidades, demonstram que há uma mudança possibilitada pelas cotas raciais, mesmo que elas ainda sejam muito tímidas em comparação com a do Brasil.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo comparar as políticas de cotas raciais no Brasil e na Colômbia, partindo do pressuposto de que ambas nascem em uma mesma conjuntura internacional e possuem um mesmo objetivo comum: alterar a desigualdade entre brancos e negros no acesso à universidade, mas, diante das particularidades de cada Estado, desenvolvem-se distintamente.

Para fins dos objetivos da pesquisa, buscou-se realizar um panorama da política mencionada em ambos os Estados, identificando as diferenças entre os modelos, sua formação de agenda e seus resultados, a partir do seguinte problema de pesquisa: quais são as diferenças entre o modelo de política de cotas raciais universitárias criado no Brasil em relação àquele implementado na Colômbia? E ainda responder aos seguintes questionamentos: como foram formuladas as políticas de acesso ao ensino superior voltadas à população afrodescendente nos dois países mencionados? Quais os principais resultados gerados desde a sua implementação? Partiu-se da hipótese de que as diferenças entre o modelo de cotas raciais universitárias do Brasil e da Colômbia se referem às relações raciais específicas estabelecidas historicamente em ambos os países, alinhadas com a realidade do sistema educacional e com as disputas políticas produzidas na visibilidade e importância do tema.

A pesquisa foi desenvolvida, portanto, a partir de um estudo qualitativo, estabelecendo uma política comparada, sob recurso de técnica documental com pressuposto bibliográfico. Diante da escolha pelo Pós-colonialismo e de um conjunto de teorias que respalda as análises e implicações raciais, como embasamento teórico, foi possível perceber que o colonialismo, conjuntamente com o processo escravagista e, portanto, de subalternização dos sujeitos, foram responsáveis por inúmeras desigualdades a tais grupos de ordem econômica, política e social.

Seria o processo de que Hasenbalg (1979) e Valle (1988) chamam de “desvantagens acumulativas”, com as quais há uma confluência das desigualdades resultadas da escravidão daquelas formadas no pós-abolição. As primeiras seriam as desvantagens que o povo negro obteve com o processo de escravidão e com a sua falta de inserção política na sociedade posteriormente a abolição. As segundas seriam as desvantagens produzidas pela discriminação racial, na qual, por exemplo, mesmo

quando a população negra obtém qualificação profissional, não consegue ter acesso a empregos ou a oportunidades e, mesmo quando os afrodescendentes acessam a escolarização e a universidade, por conta da discriminação racial, é possível que não tenham êxito profissional, tal como a conquista de vaga de empregos. Desta forma, as desigualdades associadas à raça, por meio do racismo, impulsionam imaginários sociais de inferiorização da população negra, já que as retiram-na direitos no mundo contemporâneo.

Conclui-se assim, apesar do Pós-colonialismo ser uma perspectiva teórica secundarizada nas Relações Internacionais e na Ciência Política, as suas análises demonstraram-se ser indispensável para a compreensão da formação do sistema internacional, bem como da construção dos Estados e da sua formação racial. Além do primeiro capítulo contribuir como base da pesquisa, ele também objetivou contribuir para o debate teórico no campo das Relações Internacionais. Nesta perspectiva, após o desenvolvimento da base teórica, do debate macro e conceitual de raça e racismo, dos aspectos metodológicos, realizou-se, no segundo capítulo, um debate sobre a forma como a questão racial foi estruturada, comparadamente, no contexto brasileiro e no contexto colombiano. Com isso, identificou-se como isso repercutiu na escolarização da população negra e na sua inserção nas universidades, bem como as principais características das relações raciais nestes países.

A mestiçagem foi o modo de estabelecer as identidades latino-americanas. No Brasil ela representou o afastamento ao máximo da cultura e das características fenotípicas da população negra, buscando “embranquecer” a população como forma de desenvolvimento nacional. O conceito “Mito da democracia racial” no contexto brasileiro demonstra como se consolidaram as principais características das relações raciais no Brasil e como a miscigenação foi vista como um processo positivo para alguns autores.

Na Colômbia, a mestiçagem significou um projeto de nação que compreendia a fusão entre raças ou sua integração como indispensável para a criação de uma nação mestiça. A miscigenação, portanto, tinha entre seus objetivos uma integração entre povos, mesmo que, contraditoriamente, houvesse uma maior valorização dos aspectos europeus. Significados distintos, mas objetivos e compreensões semelhantes, de que somente com a importação de valores e padrões estéticos europeus era possível conquistar a modernidade e desenvolvimento. Consequentemente, tais questões influenciam na realidade educacional, uma vez que

historicamente os espaços de conhecimento são ferramentas de manutenção de privilégios da população hegemônica. Os problemas de repetência e evasão continuam sendo problemas estruturais de grupos subalternos em ambos os contextos, demonstrando como as desigualdades sociais impactam na possibilidade de acesso e permanência ao conhecimento. No fundo, o modo de funcionamento do sistema educacional é um reflexo, sobretudo, do modo de funcionamento e organização da sociedade.

Por sua vez, no terceiro capítulo, realizou-se um debate acerca das ações afirmativas, no qual, diante de diferentes compreensões que passam tal conceito, é possível conceituá-lo em um cenário, historicamente, desigual e estrutural, como um produto da resistência dos povos negros, emergido para alterar a correlação de poder estabelecida no âmbito universitário. Compreendendo-as como estratégias de resistência em sociedades hierárquicas e desiguais, as colocam dentro de uma concepção e projeto pós-colonial de sociedade. Neste mesmo capítulo, foi realizado a análise dos dados.

Os estudos sobre cotas raciais universitárias no Brasil e na Colômbia são, geralmente, realizados e focalizados na realidade de uma universidade específica, demonstrando a relevância de realizar um estudo mais macro do que micro sobre seus resultados e desenvolvimento. Ao buscar realizar um estudo de panorama das políticas de cotas raciais universitárias no Brasil e na Colômbia, notou-se que não há dados compilados em ambos países, tendo consequentemente dados disponíveis mais parciais. A nível de Brasil, a partir da imensa literatura sobre cotas raciais universitárias em diferentes universidades, pesquisas realizadas pelos próprios órgãos institucionais universitário, bem como pelos dados do IBGE, da ANDIFES, pode-se dizer que os dados são parciais por duas grandes razões: a primeira, como enfatizado, se refere tais estudos são mais direcionados a uma determinada realidade.

E a segunda razão, pela questão de que mesmo quando o IBGE ou a Andifes, por exemplo, tentam apresentar dados gerais das políticas de cotas raciais universitárias, acabam sendo limitados porque apresentam somente o número total de estudantes negros matriculados nas universidades, não informando dados brutos sobre o número destes que adentraram pelo sistema de cotas, pois apresentar o número de matrículas de estudantes negros não significa necessariamente que todos utilizaram o sistema de cotas.

Já no contexto colombiano, percebe-se que os institutos de censo, em grande medida, não realizam pesquisas sobre o perfil de graduandos do ensino superior sob o recorte étnico nas universidades, tampouco sobre quais deles acessam as medidas especiais. Portanto, tais dados não foram encontrados. Além disso, as próprias universidades apresentadas não divulgam publicamente dados de cotas raciais, como é possível acessar em grande parte das universidades brasileiras, como é o caso da UFSM e UNB. Assim, não foi possível ter acesso a esses dados. Os dados encontrados foram em trabalhos acadêmicos sobre a realidade das ações afirmativas em uma universidade específica, tendo-se assim dados parciais.

Conclui-se, portanto, que tanto na Colômbia como no Brasil, seria importante uma pesquisa futura que compilasse dados brutos sobre o número de beneficiados em tais medidas para que tivéssemos dados mais completos, e assim uma visão mais geral do resultado dessas políticas.

Ao buscar também demonstrar as diferenças entre o modelo brasileiro e colombiano de ações afirmativas, assim como o resultado e formação de agenda, observa-se que o modelo brasileiro é mais consolidado que o colombiano. Os motivos que possam explicar as razões disso se referem a uma formação de agenda das cotas raciais universitárias brasileiras com um acirrado debate no campo acadêmico e político, possibilitando ultrapassar barreiras e garantias institucionais e governamentais de obrigatoriedade delas nas IFES. Ao mesmo tempo, tais razões também perpassam a realidade educacional, que, no caso do Brasil, há universidades públicas e gratuitas. E, no caso colombiano, há universidades públicas, mas pagas. Portanto, a dimensão e a caracterização que a política de cotas raciais alcança no cenário brasileiro acabam sendo em maior proporção daquelas implementadas no cenário colombiano.

Conclui-se, portanto, que a ausência de dados impede o monitoramento da política de cotas, principalmente no contexto colombiano, dificultando, inclusive, o seu aperfeiçoamento. Nesta perspectiva, essa realidade aponta a relevância política da presente pesquisa. Ainda, os dados apresentados demonstram a relevância da política de cotas raciais para o acesso de estudantes negros no ensino superior, tanto no território colombiano, tanto no brasileiro, compreendidas aqui como produto da resistência do povo negro na busca por dignidade nas sociedades pós-coloniais.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício Andion. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros. **Horizonte antropológico**, Porto Alegre, v. 6, n. 14, p. 93-123, 2000.

ALMARIO, Oscar. "Tras las huellas de los renacientes: por el labirinto de la etnicidad e identidad de los grupos negros o afrocolombianos del Pacífico sur". **Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano**. Instituto colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, 2001.

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. 162 p.

ACHARYA, Amitav; BUZAN, Barry. **Non-Western International Relations Theory: perspectives on and beyond Asia**. (Eds.). London: Routledge, 2010.

ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie. **Race and racism in International relations: Confronting the global colour line**. Londres: university college London, 2017.

ANTÓN SANCHÉZ, John. Desigualdad étnica y pobreza en Ecuador, los intentos de reducir la exclusión social en los afroecuatorianos. **Relatos desde el Sur**, Argentina, n. 10, p. 1- 32, 2013.

AMARO, Sarita. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BALIBAR, Etienne; WALLESTEIN, Immanuel. **Raça, Nação e classe: identidades ambíguas**. London, New York: Verso, 2011.

BUZAN, Barry; LITTLE, Richard. "World History and the Development of Non-Western International Relations Theory." In **Non-Western International Relations Theory: Perspectives on and beyond Asia**, edited by Amitav Acharya and Barry Buzan, Abingdon, UK: Routledge, p.197–220, 2010.

BERTONHA, João Fábio. A questão da "Internacional Fascista" no mundo das relações Internacionais: a extrema direita entre solidariedade ideológica e rivalidade nacionalista. **Revista brasileira Política internacional**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 99-118, Junho, 2000.

BRITO, LUIZ N; CARVALHO, INAIÁ M. **Condicionantes sócio-econômico dos estudantes da Universidade Federal da Bahia**. Salvador:CRH/UFBA, 1978.

BRAGA, Pablo de Rezende S. **A rede transnacional contra o apartheid na África do Sul**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

BHABHA, Homi K. **o local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BERNARDINO, Joaze. "Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil". **Estudos afro-asiáticos**., Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**, São Paulo, Anhembi, 1955.

BLANCO, Juan. Cartografia del Pensamiento Latino Americano Contemporáneo: una introducción. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-nação e formas de intermediação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 155-185, Jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.990, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos [...]. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2014_0000_Lei/L12990.htm>. Acesso em: 07 abr. 2018.

_____. Lei. 12. 711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso das ações afirmativas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 07 abr. 2018.

_____. Lei. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto de Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 07 abr. 2018.

_____. Lei. 10. 678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretária Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10678-23-maio-2003-496733-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

_____. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm<. Acesso em: 05 abr. 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CHOWDHRY, Geeta; Nair, Sheila (2002): **Introduction**: Power in a postcolonial world: race, gender, and class in international relations. in: Chowdhry, Geeta; Nair, Sheila. *Power, postcolonialism and international relations: Reading race, gender and class*. London: Routledge, p. 1-32.

CASTELLANOS, Juan Manuel Obregón; CORREA, Bertha Lucía; LOAIZA, María Olga. **Espirales de Humo. El acceso de Estudiantes de Grupos Étnicos em la Universidad**. Caldas: Universidad de Caldas, 2006.

CASTILLO, Luis Carlos. **Etnicidad y nación**: El desafio de la diversidad em Colombia. Cali: Universidad de Valle, 2007.

COLÔMBIA, Ley n. 70, de 27 de agosto de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Disponível em: < <https://iiap.org.co/documents/9cca35255c53783727005651b64aa65f.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2018.

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

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2004.

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

CARVALHO, Francine Adelino. FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS NO PÓS COLONIALISMO: QUEM É O SUJEITO NEGRO?. **Revista Teias**, [S.l.], v. 11, n. 21, p. 8, abr, 2010. Acesso em: 01 out. 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Durban, África do Sul, set. 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 04/06/2018.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, 2013.

DU BOIS, William Edward. Mundos de cor. **Foreign Affairs**, Nova Iorque, v. 3, n. 3, p. 423-444, abril. 1915.

DUTRA, Maria Rita Py. **Cotistas negros na UFSM e o mundo do trabalho**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm>

[.br/bitstream/handle/1/15000/TES_PPGEDUCACAO_2018_DUTRA_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufpa.br/bitstream/handle/1/15000/TES_PPGEDUCACAO_2018_DUTRA_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21/01/2020.

DWORKIN, Ronald. ***Taking Rights Seriously***. Cambridge (MA): Harvard University, 1977.

DOS ANJOS, José Carlos Gomes. Elites intelectuais e a conformação da identidade nacional em Cabo Verde. ***Estud. afro-asiát. [online]***. vol. 25, n. 3, p. 579-596, 2003.

DUSSEL, Enrique. 1492 El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores, 1994.

ESCOBAR, Arturo. Worlds and knowledge otherwise: the Latin American modernity/coloniality research program. ***Cultural Studies***, v. 21, n. 2/3, p. 179-210, 2007.

FANON, Frantz. ***Os Condenados da Terra***. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961.

FREYRE, Gilberto. ***Casa grande & Senzala***. São Paulo: Global, 2003.

FRASER, Nancy; Axel HONNETH, A. ***¿Redistribución o reconocimiento?*** Madrid: Ediciones Morat, 2006.

_____, Nancy. “**Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation**”, in N. Fraser; A. Honneth, *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso, 2003.

FERNANDES, Vítor Ramon. "Idealismo e realismo nas Relações Internacionais: um debate ontológico". *JANUS.NET e-journal of International Relations*, Vol. 7, N.º 2, 2016.

FREIRE, DÍAZ-BONILLA, ORELLANA, LÓPEZ, CARBONARI. **Afrodescendentes na América Latina: Rumor a um Marco de Inclusão**. International Bank for Reconstruction and Development, Washington: Banco Mundial, 2018. Disponível em: https://dgm.brasil.org.br/media/publicacoes/Relatorio_Port_JH4BjdV.pdf.

FRIEDEMANN, Nina. Estudios de negros em la Antropología colombiana. In: J. Arocha; N. Friedemann. **Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia**. Bogotá: Etno, 1984.

FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 85-99, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

GILROY, Paul. **"Race ends here"**. Abingdon, Oxford: Ethnic and Racial Studies, vol. XXI, nº 5, p. 838-47, 1998.

_____, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

GOLDBERG, David Theo. **The Racial State**. Nova Jersey: Wiley, 2001.

GONZALEZ, Rodrigo Stumpf. O Método Comparado e a Ciência Política, **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Vol. 2, Nº 1, p. 1-13, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GÓNGORA, Manuel Eduardo. **Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes**. Bogotá: Universitas Humanística, 2014.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HABERMAS, Jurgen. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press, 1987.

_____. *Legitimation Crisis*. Boston: Beacon Press, 1973.

HENDERSON, Errol A. Racism in international relations theory. In: ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie (org.). **Race and Racism in International Relations**. Londres, university College, p. 32-231, 2007.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HASENBARG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFM, 2005.

_____; Carlos; SILVA, Nelson V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro/Brasília, n. 807, p. 1-52, 2001. Disponível em: >http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf>. Acesso em: 17/07/2018.

HEREDIA, Javier; GIRALDO, Fernando; LÓPEZ, Carlos. **Un breve acercamiento a las polí-ticas de acción afirmativa: orí-genes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali, Valle: Universidad dell Valle, 2009.**

HOOKE, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afrodescendentes na América Latina. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 89-111, 2006.

IGREJA, Rebeca L; AGUDELO, Carlos. **Afrodescendentes no Caribe e na América Latina: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural.** Revista de estudos e pesquisa nas Américas, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEDA, Manuela Corrêa. **Teorias Pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade.** 2014. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Sociologia) - Curso de Sociologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10013/1/2014_ManuelaCorreaLeda.pdf.

LIMA, Marcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, julho de 2010.

LAGE, Victor Coutinho. Os debates em Relações Internacionais e a emergência do movimento construtivista. **Revista Fronteiras**, Belo horizonte, V. 6, n. 12, p. 101-121, 2007.

LERNER, Edgardo. “Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos” In Lander, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas** (Colección Sur Sur) (Buenos Aires: CLACSO) p 21 – 53.

LÉON; Magdalena, HOLGUÍN; Jimena. Acción Afirmativa: Hacia Democracias Inclusivas. **Fundación Equitas**. Santiago, Chile, 2005. Disponível em: ><http://bdigital.unal.edu.co/40092/1/95684400210.pdf>>. Acesso em: 10/07/2018.

LIMA, Marcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LOPÉZ, Maria Margarita. A educação e sua incidência sobre a pobreza na Colômbia. **Diálogo Político** 4, p. 85-108, Buenos Aires: KAS, 2005.

LEMPERT, Richard. **Ação afirmativa nos Estados Unidos**: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 34-91, 2015.

LAO-MONTES, A. Sin justicia étnico-racial no hay paz: las afroreparaciones en perspectiva histórico-mundial. In: C.M. ROSERO-LABBÉ; L.C. BARCELOS; G.O. ALMARIO, **Afro-reparaciones**: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p. 794, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

_____, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*[S.l: s.n.], 2004.

MELO, Ana Lucia; LEMOS, Getulio; MELLO, Rosane; MENEZES, Kelara. Atuação da comissão de ações afirmativas e autodeclaração na UFSM. In: NUNES, Geogirna. (ORG). **Ações afirmativas nas instituições federais da região sul**: O desafio da permanência, avaliação e acompanhamento. Editora UFPEL. Pelotas, 2016.

MORENO, Dollis Andrea; Flaco Darley. **Política de Acción Afirmativa de cupos especiales para grupos étnicos em la Universidad Tecnológica de Pereira? 2011**. 141 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Etnoeducación y Desarrollo Comunitario)- Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/71396731.pdf>. Acesso em: 20/01/2020.

MAGGIE, Yvonne. Graduação e pós-graduação em ciências humanas no Brasil: desafios e perspectivas. In: **DISCUSSÃO da pós-graduação brasileira**. Brasília: Capes, 1996. v. 1, p. 19-28.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. Ações Afirmativas para Afrodescendentes: As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia. **Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220105935/2.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: TRASPADINI, Roberta.; STEDILE, João Pedro. (ORG.). **Vida e Obra**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

MILLS, Charles W. **he Racial Contract**. New York: Cornell University Press, 1997.

MORGENTHAU, Hans. **Política entre as Nações**. Brasília: Editora UnB, 2002.

MOSQUERA, C. y otros. **Escenarios post-Durban Para pueblos y personas negras afrocolombianas, raizales y palenqueras**. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-edições, 2018.

MENDES, Pedro Emmanuel. **A invenção das Relações Internacionais como ciência social**: uma introdução à Ciência e à Política das RI. Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade de Portugal, 2013.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. Itapetininga/SP: EduSP, 1998.

NASCIMENTO, Valeria; OLIVEIRA; Maria Rita. O movimento negro na América Latina: Brasil e Colômbia. In: II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, 2016, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação Interinstitucional em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM

/USP). Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wpcontent/uploads/sites/35/2016/12/NASCIMENTO_SP01-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 10/05/2018.

NEVES, Marcia. **A concepção de raça humana em Raimundo Nina Rodrigues**. Revista Filosofia e História da Biologia, v. 3, p. 241-261, 2008.

ORTIZ, RENATO. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OGANDO, Ana Carolina. **Feminismo, Justiça e Reconhecimento**: repensando a cidadania das mulheres no Brasil. 2006. XX f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Brasília: IPEA, 2004.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **Introdução às Relações Internacionais**: temas, atores e visões. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PERSAUD, Randolph B.; WALKER, R. B. J. **Apertura**: Race in International Relations. 2001.

PEREIRA, Demetrius C; ROCHA, Rafael A. Debates teóricos em Relações Internacionais: Origem, evolução e perspectiva do “embate” NEO-NEO. **Revista de Relações Internacionais** UFGD, Dourados, v. 3, n. 6, jul./dez., 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

QUEIROZ, Mascarenhas Delcene. Cor e seletividade no ensino superior. In: Lúcia Maria de Assunção Barbosa; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério. (ORG). **De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**.1 ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos- Edufscar, 2003.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, v. 44, n. 4, p. 583-591, 1992.

RANGEL, Marta. Políticas públicas para Afrodescendientes: marco institucional em el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Perú. Naciones Unidas, Santiago: **CEPAL**, 2016. 63 p. (CEPAL – Serie Políticas Sociales, nº 220). Disponível em:<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40854/S1601272_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. **Revista Diálogos Internacionais**, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www .dialogos internacionais .com.br/2014/11/ do-pos-colonial-decolonialidade.html](http://www.dialogosinternacionais.com.br/2014/11/do-pos-colonial-decolonialidade.html)> Acesso em 02 de julho de 2018.

REIS, Fábio Wanderley. **Mercado e Utopia**. Rio de Janeiro: Scielo books, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/v7ywf/pdf/reis-9788599662793.pdf>>. Acesso em: 30/07/2018.

RODRIGUES, Cristiano; MONAGREDA, Johanna; PORTO, Nathália. Estudos sobre raça, racismo, etnicidade na Ciência Política Brasileira: uma análise do Campo a partir de seu estado da arte. In: 41º Encontro Anual da ANPOCS, 2017, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Minas Gerais: ANPOCS, 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt28-8/10863-estudos-sobre-raca-racismo-e-etnicidade-na-ciencia-politica-brasileira-uma-analise-do-campo-a-partir-de-seu-estado-da-arte/file>>. Acesso em: 10/07/2018.

ROSEIRO-IABBÉ, Claudia Mosquera; DÍAZ, Ruby e León; MORALES, Margarita M. Rodríguez. Escenarios Pos-Durban para pueblos y personas negras,

afrocolombianas, raizales y palenqueras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009. Disponível em: <<https://www.focal.ca/pdf/Colombia%20post-durban%202009.pdf>>. Acesso em: 30/07/2018.

RIBEIRO, Sérgio Costa. “**Quem vai à universidade**”. Ciência Hoje. Nº 4, 1983.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

RODRIGUES, Cristiano. Reforma constitucional, políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil e Colômbia: um (breve) apontamento analítico, **Revista de História Comparada**, 2014.

RAWLS, JOHN. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SERPA, Luiz Felipe P. “Universidade brasileira centro de excelência ou indigência?”. Cadernos Expogeo, Nº 003, Salvador, 1992.

SETH, Sanjay. **Postcolonial Theory and the Critique of International Relations**. Millennium - Journal of International Studies, 2011.

SANTOS, Márcio André de oliveira. Formação racial, Nação e Mestiçagem na Colômbia. **Revista história comparada**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 1, p. 36-58, 2014.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação afirmativa ou a utopia possível**. Relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999.

SCHLEEF G., FELIPE; BÜCHNER RUIZ, CATALINA. La demanda del pueblo afrochileno por el reconocimiento: La construcción del derecho a la visibilidad estadística. **Anuario de Derechos Humanos**, Chile, vol. 15, n.1, p. 65-82, 2019.

SARAIVA, João víctor Martíns. O apagamento da ideia de Raça e o campo de estudos das Relações Internacionais: colonialidade do saber e as violências epistêmicas. In: Congresso da Associação Brasileira de Relações Internacionais, 2018. Anais... Foz do Iguaçu: UNILA, 2018. Disponível em: <https://www.seminario2018.abri.org.br/site/anaiscomplementares2?AREA=5>.

SARTORI, Giovanni. Comparación y método comparativo. In: SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo (Comp.). **La comparación en las ciencias sociales**. Madrid: Alianza Editorial, p. 29 - 50, 1994.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Escritas Afirmativas**: Estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de Letramento acadêmico. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Linguagem e educação) - Programa de Pós-graduação em Linguagem e educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304864/1/SitoLuandaRejaneSoares_D.pdf>. Acesso em: 2/07/2018.

SPIVAK, Gayatri C. **“Can the Subaltern Speak?”** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. UM PANORAMA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUDESTE BRASILEIRO. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-206, 2019.

THOMPSON, Debra. Through, against, and beyond the racial state: the transnational stratum of race. In: ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie (org.). **Race and Racism in International Relations**. Londres, university College, p. 32-231, 2017.

TIEKU, Thomas Kwasi. **Collectivist Worldview**: Its Challenge to International Relations. In: CORNELISSEN, SCARLETT; CHERU, FANTU; SHAW, TIMOTHY M. (Org.). **Africa and International Relations in the 21st Century**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

TICKNER, CEPEDA, BERNAL. Enseñanza, Investigación y Política Internacional (TRIP) En América Latina. BJIR, Marília, v.2, n.1, 2013, pp.6-47.

TOGNI, Guilherme Lohmann. Liberalismo igualitário e ações afirmativas. Revista Luris Dicere, Passo Fundo, vol. 11, n. 11, p. 1-11, dez. 2017.

WADE, Pater. **Race and ethnicity in Latin America**. Londres, Pluto Press, 1997.

WENDT, Alexander. Anarchy is what states make of it: the social construction of power politics. International Organization, v. 46, n. 2, p. 391- 425, 1992.

YOUNG, Iris. **Inclusion and Democracy**, Oxford: Oxford University Press, 2000.

ZEGARRA, M. Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: Análise de discursos, contra discursos, Contra-discursos e estratégias. in:_. **Coleção Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. 2015, Brasília. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf>. Acesso em: 09/07/2018.

ZAMBRANO, Catalina González. **De negros a afro-colombianos. Oportunidades políticas e dinâmicas de ação coletiva dos grupos negros na Colômbia**.

Dissertação (mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-29082012-095322/pt-br.php>.