

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MOISÉS DIAS SÁ

**O PRINCÍPIO DA “CONSIDERAÇÃO COM A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL” DA LDB E SUA OBJETIVAÇÃO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: base normativa e
programas/ações acadêmico-administrativas**

**São Luís-MA
2026**

MOISÉS DIAS SÁ

O PRINCÍPIO DA “CONSIDERAÇÃO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL” DA LDB E SUA OBJETIVAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: base normativa e programas/ações acadêmico-administrativas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lucinete Marques Lima

São Luís-MA
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sá, Moisés Dias.

O PRINCÍPIO DA CONSIDERAÇÃO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DA LDB E SUA OBJETIVAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR : base normativa e programas/ações acadêmico-administrativas / Moisés Dias Sá. - 2026.

131 p.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Diversidade Étnico-racial. 2. Direitos Humanos. 3. Educação Superior. 4. Ações Afirmativas. I. Marques Lima, Lucinete. II. Título.

O PRINCÍPIO DA “CONSIDERAÇÃO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL” DA LDB E SUA OBJETIVAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: base normativa e programas/ações acadêmico-administrativas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Lucinete Marques Lima
Orientadora
PPGE/UFMA

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini
Examinador Interno
PPGE/UFMA

Prof^a. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel
Examinador Externo
CCSO/UFMA

Prof. Dr. Carlos André de Sousa Dublante
Suplente
PPGE/UFMA

*A Jesus Cristo, o Filho de Deus, nosso
Senhor e Salvador.*

AGRADECIMENTOS

Dedico sinceros agradecimentos...

A Deus, pelo dom da vida, pela salvação na pessoa do Seu Filho Jesus Cristo, a quem tudo devo, por todo o bem que me concede nesta vida.

A Stéphanie Laís, minha esposa, verdadeira companheira de todas as horas, a quem amo e por quem me apaixono cada dia mais.

Aos meus amados filhos, Isa Maria, Ana Catarina e Moisés Segundo, simplesmente por serem meus filhos, que por existirem completam a minha alegria de viver.

Aos meus pais, Juvenal Sá (in memoriam) e Maria Raimunda, por me amarem, me ensinarem o mais importante e me oferecerem o mais belo: o temor a Deus e uma família de verdade.

Aos meus irmãos Terezinha, Samuel, Miriam, Dilson, Manoel e Enilson, pelo cuidado de cada um comigo e por sermos um time de vitoriosos.

Aos meus tios Saturnino (Tio Santico, in memoriam) e Terezinha (Mãe Tetê, in memoriam), por me amarem e acolherem como filho em sua casa, quando ainda adolescente mudei-me para São Luís.

Aos amigos companheiros de trabalho da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC Maranhão e Secretaria Municipal de Educação – SEMED São Luís, pelo incentivo e valiosas contribuições.

À Universidade Federal do Maranhão, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, todo o seu corpo técnico e docente, pela oportunidade de aprender com cada um.

À professora Lucinete Marques Lima pela segura orientação e, bem mais que isso, por acreditar que eu conseguiria mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas, pela força e incentivo impagáveis de uma verdadeira educadora.

*“Aprendeis a fazer o bem; buscai a
justiça, repreendei o opressor; defendei
o direito do órfão, pleiteai a causa da
viúva”*

(Isaías 1.17)

RESUMO

A pesquisa “O Princípio da 'Consideração com a Diversidade Étnico-Racial' da LDB e sua objetivação em uma Instituição de Educação Superior: base normativa e programas/ações acadêmico-administrativas” visa analisar como o princípio da diversidade étnico-racial da LDB é aplicado em termos normativos, programas e ações acadêmico-administrativas em uma Instituição de Educação Superior, confrontando e/ou aproximando sentidos jurídicos e educativos, em especial no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, utilizando técnicas de pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar teoricamente e explorar práticas e fenômenos na UFMA. O estudo se divide em três capítulos: o primeiro aborda a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira, propondo um entendimento sobre a identidade étnico-racial; o segundo examina a questão étnico-racial no ordenamento jurídico brasileiro, incluindo os Direitos Humanos Fundamentais, a Constituição de 1988 e alterações na LDB; o terceiro analisa a política de igualdade étnico-racial na UFMA, incluindo ações afirmativas e outras políticas. A pesquisa evidencia avanços na promoção da igualdade étnico-racial, mas também aponta lacunas e desafios para a efetivação da mesma no âmbito de uma universidade pública.

Palavras-chave: Diversidade Étnico-Racial; Direitos Humanos; Educação Superior; Ações Afirmativas.

ABSTRACT

The research entitled “The Principle of ‘Consideration for Ethnic-Racial Diversity’ in the Brazilian Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) and Its Implementation in a Higher Education Institution: normative framework and academic-administrative programs/actions” aims to analyze how the principle of ethnic-racial diversity set forth in the LDB is applied, in normative terms and through academic-administrative programs and actions, within a Higher Education Institution, by contrasting and/or bringing together legal and educational meanings, particularly in the context of the Federal University of Maranhão (UFMA). Methodologically, the study adopts a qualitative approach, using bibliographic and documentary research techniques to provide a theoretical foundation and to explore practices and phenomena at UFMA. The study is organized into three chapters: the first addresses ethnic-racial diversity in Brazilian society, proposing an understanding of ethnic-racial identity; the second examines the ethnic-racial issue within the Brazilian legal system, including Fundamental Human Rights, the 1988 Federal Constitution, and amendments to the LDB; the third analyzes the policy of ethnic-racial equality at UFMA, including affirmative actions and other related policies. The research highlights advances in the promotion of ethnic-racial equality, while also identifying gaps and challenges to its effective implementation within a public university.

Keywords: Ethnic-Racial Diversity; Human Rights; Higher Education; Affirmative Actions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo de leis e suas ementas que alteraram a LDB ou que tenham implicação com a Educação para as relações Étnico-Raciais	62
Quadro 2: Distribuição de cursos de graduação por campi da UFMA	78
Quadro 3: Resolução CONSUN/UFMA – Educação das relações étnico-raciais	96
Quadro 4: Resoluções CONSAD/UFMA – Educação das relações étnico-raciais	96
Quadro 5: Resoluções CONSEPE/UFMA – Educação das relações étnico-raciais	96
Quadro 6: Resolução CONSAD-CONSEPE/UFMA – Educação das relações étnico-raciais	99
Quadro 7: Cursos de Licenciatura com maiores e menores percentuais de acesso por meio de Ações Afirmativas	101
Quadro 8: Média geral de percentuais de acesso por meio de Ações Afirmativas	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade
ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CCCo – Centro de Ciências de Codó
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Profissional e Tecnológica
CONDIR – Conselho Diretor
CONSAD – Conselho de Administração
CONSEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUN – Conselho Universitário
CPPA – Coordenação de Políticas de Ações Afirmativas
DIDAAF – Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ação Afirmativa
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Educação Superior
IFMA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESAFRO – Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEPERGE – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGEI – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos

PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROAES – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

SiSU – Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior

STF – Supremo Tribunal Federal

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 1. A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA	17
1.1 Diferentes etnias e raças na história nacional	18
1.2 A “identidade étnico-racial” no Brasil	26
1.3 A necessidade de uma educação intercultural e inclusiva	36
 2. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	44
2.1 Os direitos humanos fundamentais	44
2.2 Influências internacionais para o combate à discriminação racial e valorização da diversidade	51
2.3 O princípio da Igualdade na Constituição Federal de 1988	57
2.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações no contexto étnico-racial	59
2.5 Lei das cotas das Universidades Federais e a sua atualização pela Lei 14.723/2023	67
 3. A POLÍTICA DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	75
3.1 As relações étnico-raciais na formação dos cursos de licenciatura	77
3.2 Ações afirmativas na instituição, direitos humanos e equidade	92
3.3 Outras políticas de promoção da igualdade racial na UFMA	106
 CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial é uma das características mais marcantes da sociedade brasileira, enraizada em sua história, pela contribuição de diferentes grupos étnicos para a formação do país. Em resposta a esse cenário, a legislação educacional brasileira tem avançado na promoção da equidade e da inclusão, incorporando princípios que visam à consideração e valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional.

Desde a promulgação da Constituição Democrática (Constituição Federal de 1988) – resultado de uma abertura política gradual, anistia política, aprovação das eleições diretas e a volta do poder político aos civis – fala-se de princípios norteadores de uma nova educação. Nem de longe se consideraria possível verdadeira redemocratização sem pensar em um novo modelo de educação nacional. Ela, a redemocratização, fez sentir a necessidade de refletir sobre a construção histórica da então política educacional.

Passados 8 (oito) anos de vigência da Magna Carta, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cunhou-se a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, o regramento da estrutura e do funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Em seu artigo 3º, a LDB declarava os 11 (onze) princípios sobre os quais se fundariam o Ensino no Brasil, em especial, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e, ainda, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Políticas Educacionais foram pensadas, seja em âmbito nacional, seja em âmbito regional, que pretendiam (ou pelo menos aparentavam pretenderem) dar aplicabilidade aos citados princípios. Porém, passadas quase três décadas da vigência da LDB, as condições de acesso e permanência na escola não se pautaram na igualdade, a liberdade de divulgação de diferentes culturas não se efetivou a contento e, tudo isso, redundou no desrespeito à liberdade do homem e no apreço à intolerância. Aqui, fazendo-se principal referência à diversidade étnico-racial.

Onde menos a educação institucionalizada “chegou”, mais tem se demonstrado a negação dos aludidos princípios. Na realidade maranhense, por exemplo, encerrou-se o século XX com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH)¹ e, mais especificamente, baixos

¹ No ano 2000, o IDH do Maranhão era 0,476. Entre os estados brasileiros, índice superior apenas ao estado de Alagoas – 0,471.

índices educacionais – um dos piores do Brasil. Em todo o país, em especial nossa realidade regional, o desrespeito a esses princípios manifesta-se, sobretudo, nas camadas sociais menos favorecidas: negros, indígenas, pobres, etc. Políticas Educacionais são traçadas, especialmente como “políticas de governo”, sem haver um claro direcionamento à efetividade dos referidos princípios.

Em 2013, a pressão social fez surgir uma nova razão principiológica, que embora já existisse nas entrelinhas dos já citados, passaria a tratar com mais especificidade a igualdade de condições, a liberdade e a tolerância étnico-racial. Acrescentado pela Lei 12.796/2013, o inciso XII do art. 3º da LDB reza: (caput) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial”.

Trata-se de um axial princípio. Isso significa que toda a Política Educacional desenvolvida no âmbito de qualquer ente federativo no Brasil deve pautar-se em considerar a diversidade étnico-racial. Qualquer lei federal, estadual ou municipal que trate de projetos educacionais deve pautar-se no referido princípio. Ainda, os projetos políticos pedagógicos nas universidades e escolas também não podem prescindir-lo.

Baseado no desencontro entre a prescrição legal e as observações do movimento da realidade, justifica-se a relevância em estudar a objetivação da Política de Educação Superior maranhense, face ao ditame legal do princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial”. A relação Estado e Sociedade no Estado Democrático de Direito do Brasil manifesta-se no âmbito formal, sobretudo, pela supremacia das leis, que se operacionalizam no âmbito institucional. Nesse passo, torna-se relevante analisar as relações existentes no reconhecimento de direitos no discurso legal e os seus desdobramentos nos dispositivos normativos institucionais e evidências práticas.

No campo da educação nacional, a LDB de 1996 e suas respectivas reformas orientam, regulamentam e democratizam direitos. O acréscimo do princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial” exige evidências em instrumentos normativos e programas/ações institucionais. Esta pesquisa tem a expectativa de verificar como uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES) objetiva em sua base normativa, programas e ações acadêmico-administrativas esse princípio legal. A escolha da IFES faz-se por pertencer ao sistema da União e ser mantida e regulada por ele, desse modo devendo caminhar como exemplo de obediência aos princípios legais.

Nesse contexto, o problema assim se apresenta: “Como se objetiva a aplicabilidade do princípio ‘consideração com a diversidade étnico-racial’ da LDB na base normativa,

programas e ações acadêmico-administrativas em uma Instituição de Educação Superior no Estado do Maranhão? ”

Tem-se como objetivo geral analisar as formas de objetivação da aplicabilidade do princípio “consideração com a diversidade étnico-racial” da LDB na base normativa, programas e ações acadêmico-administrativas em uma Instituição de Educação Superior no Estado do Maranhão, confrontando e/ou aproximando sentidos jurídicos e educativos. E como objetivos específicos (a) compreender a formação histórica e o delineamento conceitual do princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial” na educação brasileira; (b) analisar o princípio que determina a consideração com a diversidade étnico-racial e seus desdobramentos em base normativa, programas e ações na regulação da Educação Superior na Universidade Federal do Maranhão – UFMA; (c) descrever as formas de registro ou expressão do princípio “consideração com a diversidade étnico-racial” nos currículos e nos projetos de cursos de licenciatura e em ações afirmativas da UFMA; e (d) identificar programas e ações acadêmico-administrativas da UFMA relacionadas com o discurso legal do princípio da consideração com a diversidade étnico-racial, interpretando seus significados jurídicos e educativos.

No que tange aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se apresentou em uma Abordagem Qualitativa, como uma metodologia que buscou compreender e interpretar os fenômenos sociais e humanos por meio da análise detalhada da base normativa e ações institucionais, apreendendo perspectivas, significados e contextos envolvidos. As informações em análise resultam de Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental.

A Pesquisa Bibliográfica envolve a coleta, análise e interpretação de informações disponíveis em livros, artigos, documentos, teses, dissertações e outras fontes bibliográficas especializadas como sites educacionais e governamentais, jornais e revistas de educação, que auxiliam no estudo dos marcos teóricos do tema e favorecem o diálogo de dois campos de conhecimento, a Educação e o Direito. Nesta pesquisa foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, especialmente a que já retrata a realidade da educação superior maranhense. Na revisão bibliográfica (a qual se estendeu durante todo o curso da pesquisa) foram ampliados os referenciais a respeito do tema, levantando dados das principais discussões que perpassam esse campo do conhecimento.

A Pesquisa Documental analisou leis e outros dispositivos normativos nacionais e especialmente dispositivos normativos e programas/ações produzidos no âmbito da instituição definida para pesquisa, no caso, a Universidade Federal do Maranhão. Assim, pretendeu-se explorar e compreender o contexto, as traduções normativas, os eventos e os fenômenos através da análise desses documentos, buscando identificar padrões, relações e tendências relevantes.

Esses documentos foram extraídos do sítio eletrônico oficial da UFMA, e também na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) com o acesso aos projetos de curso e outros programas/ações da universidade, tendo como referência as leis vigentes. Esses documentos foram lidos e mapeados em função dos interesses da pesquisa, dando destaque a identificação étnico-racial, levantamento dos projetos de curso de licenciatura disponíveis e posteriormente a interpretação desses dados à luz do referencial normativo nacional, tendo como categorias de análise os princípios escritos na legislação nacional.

No primeiro capítulo do trabalho apresenta-se “a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira”, abordando-se as diferentes raças e etnias na história nacional, uma proposta de compreensão da “identidade étnico-racial” no Brasil e a reflexão sobre a necessidade de uma educação intercultural e inclusiva. No segundo capítulo é abordada “a questão étnico-racial no ordenamento jurídico brasileiro”, vindo desde as concepções dos direitos humanos fundamentais, as influências internacionais com os organismos, eventos e documentos que visam o combate à discriminação racial e valorização da diversidade, e como essas concepções e documentos influenciaram a organização da Constituição Federal de 1988, seus desdobramentos sobre a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, suas alterações no contexto étnico-racial e a Lei das Cotas das Universidades Federais. Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se “a política da igualdade étnico-racial em uma instituição de educação superior”, elegendo-se a Universidade Federal do Maranhão para este estudo documental e, para isso, abordou-se as relações étnico-raciais na formação dos cursos de licenciatura da universidade, bem como as ações afirmativas e outras políticas de igualdade racial no âmbito da instituição.

1. A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Na apresentação do tema que se pretende neste capítulo é imprescindível a compreensão do delineamento histórico sobre as diferentes etnias e raças na composição da sociedade brasileira. Na verdade, trata-se de um percurso histórico sobre como essas diferenças se fazem presentes desde a tenra idade da nossa sociedade.

É imprescindível porque “a história é entendida como o processo que abrange o curso temporal de uma sociedade em seu ambiente natural e cultural, suas reações ao meio e sua interação com outras sociedades” (Jaguaribe, 2001, p. 41). Sendo, portanto, um processo, essas diferenças notadamente influenciaram – e ainda influenciam – o que realmente é e a forma que se enxerga a história nacional, como já percebia Gilberto Freyre (2006) sobre os colonizadores:

O que se sente em todo esse desadorno de antagonismos são as duas culturas, a europeia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista encontrando-se no português, fazendo dele, de sua vida, de sua moral, de sua economia, de sua arte um regime de influências que se alternam, se equilibram ou se hostilizam. Tomando em conta tais antagonismos de cultura, a flexibilidade, a indecisão, o equilíbrio ou a desarmonia deles resultantes, **é que bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, a formação *sui generis* da sociedade brasileira, igualmente equilibrada nos seus começos e ainda hoje sobre antagonismos** (Freyre, 2006, p. 69, grifo nosso).

Por consequência, a sociedade brasileira é resultado da construção promovida por um conjunto de culturas trazidas, com equilíbrios e antagonismos, por povos de diferentes etnias e raças. Embora a humanidade já houvesse experimentado com os grandes impérios mundiais uma mistura de raças e etnias, é a partir das grandes navegações documentadas entre os séculos XV e XVI que o homem de diferentes povos e nações passa a se relacionar com complexidade étnica, cultural, social, política e econômica. É esse momento histórico que marca a entrada dos povos americanos nesse contexto – no caso brasileiro, os indígenas – e a consequente necessidade da reflexão sobre a diferença existente entre as pessoas. Embora não se possa precisar por quanto tempo os indígenas já habitavam estas terras antes de serem conquistadas pelo branco europeu, é certo de que em 1500 d.C. estes, os brancos, aqui chegaram e promoveram incontáveis transformações culturais desde então. Já os negros são trazidos ao Brasil a partir de 1580 pelos colonizadores. E, predominantemente, a partir desses três grandes grupos – brancos, negros e indígenas – temos a formação de um povo de muita diversidade cultural, étnica e racial.

1.1 DIFERENTES ETNIAS E RAÇAS NA HISTÓRIA NACIONAL

No período que se estendeu de 1500 a 1800 houve um novo sistema geoeconômico mundial. Nas palavras de Malowist (2010, p. 1) esse sistema foi estabelecido “com seu dispositivo triangular, ligando a Europa, a África e as Américas”. E essa abertura do comércio, via Oceano Atlântico, é que permite à Europa Ocidental aumentar a sua dominação sobre as sociedades das Américas e da África.

Em 1583, a população brasileira estava estimada em 57.000 pessoas, sendo que 25.000 eram brancos, 18.000 índios e 14.000 “escravos negros” (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). O último censo realizado em 2022 (IBGE, 2022) revelou que de uma população de aproximadamente 203 milhões de habitantes, mais de 88 milhões se classificaram como brancos, mais de 20 milhões como pretos, pouco mais de 92 milhões como pardos, aproximadamente 850 mil como amarelos e 1,2 milhão como indígenas². A população preta e parda é a maioria no Brasil (55,5%), o que forçosamente revela o desdobramento dos primeiros tempos de colonização.

Primeiramente, daremos um enfoque maior na história do negro no Brasil.

Não há como falar sobre o tema na história nacional sem citar o maranhense Raymundo Nina Rodrigues, pois viveu no tempo da transição do império para a república (1862-1906), no período do fervor abolicionista. Hoje as suas obras são tidas com conteúdo racista – embora não o fossem para a época –, mas é notadamente importante a contribuição que dá para a cientificidade dos estudos sobre a história do negro neste país.

Sobre o tema, reclamava Rodrigues (2010) no final do século XIX:

Este trato mais íntimo, mais profundo, da matéria vai ter a força de pôr em destaque toda a escassez [...] da contribuição da pátria ao conhecimento científico dos colonos africanos do Brasil. Do mesmo passo se justificará assim, na desestima que lhe tem sido tributada, a liberdade que tomei de iniciá-la como pude. Mas no Brasil não nos temos limitado a desprezar **o conhecimento dos povos negros que tanto concorreram para a colonização do país e a manter a mais completa ignorância sobre tudo o que lhes diz respeito; vão se acreditando mesmo, entre nós, idéias errôneas sobre a procedência dos nossos Negros**, sobre o grau e as manifestações da sua cultura. E tudo isso bem nos pode condenar, a não ser possível fazer-se mais tarde uma ideia justa da influência por eles exercida no nosso povo (Rodrigues, 2010, p. 24-25).

² O IBGE usa os termos cor ou raça como característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Em números exatos apurados em 2022, a população brasileira é de 203.080.756; que conforme autodeclaração, 88.252.121 são brancos, 20.656.458 são pretos, 850.130 são amarelos, 92.083.286 são pardos e 1.227.642 são indígenas.

A necessidade de se estudar o negro brasileiro, num caráter científico e livre de preconceitos, é reclamada por Rodrigues admitindo a sua importância na composição da história nacional e de toda a influência cultural por eles trazida.

Em 1970, a Conferência Geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) atribuiu responsabilidade a um Comitê Científico Internacional para a redação de uma História Geral da África. Pode-se dizer que essa obra, concluída e primeiramente publicada em 1979, é um grande marco para a divulgação dos trabalhos científicos sobre a história dos povos africanos, em especial os que forçosamente participaram da formação da sociedade brasileira. A partir das construções trazidas e influenciadas por essas e outras obras, o negro passa a ser considerado não apenas com o viés econômico e financeiro da sociedade, mas também como sujeito importantíssimo em toda a complexidade da estrutura social.

O dispositivo comercial triangular, aduzido por Malowist, que predominou nos séculos das grandes navegações, foi influenciado por uma prática comercial anterior e concomitante entre a Europa, África e as nações orientais. A Europa já lidava com escravos, mas, para o europeu, a associação da escravidão com a raça negra passou a ser difundida a partir dos “avanços” dessa comercialização com os produtos naturais africanos. A atração inicial de Portugal pela África era o ouro, produto comumente exportado pelos países islâmicos. Mas não tardou para que os portugueses percebessem que uma antiga prática econômica da humanidade – a escravidão – poderia também ser objeto de lucro para o dominador. E é nesse período que começa a história da conquista dos povos americanos: o escravo também poderia ser usado como mão-de-obra nessas novas terras que, posteriormente, fariam afluir incontáveis lucros para a Coroa portuguesa.

Os primeiros negros que chegaram ao Brasil não vieram diretamente da África, mas sim

[...] vieram da Europa, levados pelos conquistadores (que eram seus senhores). Originários da Senegâmbia em sua maioria, primeiro, haviam sido conduzidos à Europa ou lá nasceram. Na América, chamavam-se *ladinos*, porque eles conheciam o espanhol ou o português e foram mais ou menos influenciados pela civilização ibérica. Pensava-se muito bem deles, **contrariamente dos boçais** que, vindo diretamente da África, estavam marcados por uma cultura muito diversa (Malowist, 2010, p. 10, grifo nosso).

Os colonizadores entendiam o papel do negro como fundamental na consecução dos seus propósitos. Para desenvolverem uma sociedade agrária e latifundiária, necessitavam que ela também se tornasse escravista. Os negros que já haviam experimentado a escravidão no território europeu contribuiriam muito nesse primeiro momento, pois a maioria dos grupos

indígenas desconheciam técnicas elementares da agricultura e não possuíam o hábito do trabalho contínuo diário e muito menos conheciam a escravidão.

Ademais, nos quatro séculos de escravidão não havia a preocupação do colonizador em conquistar qualquer tipo de autonomia nacional. Não é sem motivo que a história tradicional sempre apresentou o negro como um objeto do colonizador. O interesse agrário latifundiário só poderia ser concretizado a partir do escravismo negro.

No contexto maranhense, a presença do negro para o desenvolvimento dessa sociedade revela a sua importância especialmente a partir do século XVIII. A economia agrária e latifundiária no Maranhão também atraiu a necessidade do negro escravizado. Assim aduz Assunção (1996):

O Maranhão pode ser considerado uma sociedade escravista tardia. Apesar da introdução de alguns escravos africanos desde o século XVII, é somente no último quarto do século XVIII que a região apresentará todos os traços de uma escravidão agrícola plenamente desenvolvida. A importação de 12 mil escravos na época da Companhia do Comércio do Grão Pará e Maranhão (1755-1777) iniciou um tráfico humano intenso, que culminou com a importação de 41 mil “peças”, só entre 1812-20. Como resultado, **o Maranhão apresentava, às vésperas da Independência, a mais alta porcentagem de população escrava do Império (55%), concentrada nas fazendas de algodão e arroz, mais tarde também de açúcar**, situadas nos vales dos rios Itapecuru, Mearim e Pindaré e na baixada ocidental. Por outro lado, o Maranhão não conseguiu atrair uma significativa imigração européia. Destarte, a população branca, ou considerada como tal, sempre foi bastante reduzida: não passava, em 1821, de 15% (Assunção, 1996, p. 434, grifo nosso).

Mas os negros escravizados não estavam necessariamente nas mesmas condições de trabalho. Todos eram escravos, mas desempenhavam papéis sociais diferenciados, a depender das necessidades dos seus senhores. O fervor da economia mundial no período da escravidão no Brasil forçava alterações no modo de ver o escravo e o resultado do seu trabalho. Edison Carneiro (1964) classificava a escravidão no Brasil como três tipos de trabalhadores, quais sejam: (1) o negro de campo, considerado pertencente à massa anônima, de onde poderiam “progredir” para os demais grupos e ganhar algum tipo de notoriedade; (2) o negro de ofício, a quem os seus senhores destinavam algum tipo de investimento para que pudessem trabalhar de forma especializada, isso aumentava o seu valor venal e de aluguel; e (3) o negro doméstico, mais comum no nordeste do país e nas regiões das minas, trabalhavam no interior das casas dos senhores, desempenhando funções domésticas, tanto no campo como nas cidades.

Não obstante a importância do negro na economia nacional, a sua história não se restringe a esse tema. A cultura trazida por eles sobreviveu mesmo em meio ao subjugamento e marginalidade a ela imposta. As crenças desses povos, apesar das adequações necessárias para

uma religião proibida, sobreviveram utilizando-se do sincretismo com a religião oficial. As lendas serviram como base para a construção com brasilidade nas histórias dos antepassados. A culinária pouco a pouco saía do círculo estritamente escravista e “invadia” a casa dos senhores através dos escravos domésticos. E toda essa cultura e visão de mundo hodiernamente é manifestada no dia-a-dia brasileiro, em festas e outras manifestações populares, que trazem consigo danças, comidas, trajes e ritualismo característico dos negros africanos.

Mas no percurso de construção da sociedade brasileira não estavam apenas os negros como marginalizados e subjugados, os grupos indígenas também o eram. Sobre estes nos deteremos nas próximas linhas.

Grande tarefa é dada ao que empreende conhecer a história dos índios brasileiros e a contribuição que os mesmos destinam à nossa sociedade, pois trata-se de um povo de poucos registros. O que prevalece ainda hoje entre os povos indígenas é a transmissão de conhecimento e cultura oralmente. Explica John Hemming (2008) que, ao contrário dos povos americanos de outros territórios,

Os índios brasileiros não deixaram monumentos porque seus únicos materiais de construção eram a madeira, o cipó e o capim, que são encontrados em grande abundância mas se deterioram com muita rapidez devido ao clima tropical e ao ataque de cupins e de uma miríade de outros insetos que infestam o Brasil. Portanto, pouca ajuda podem os historiadores esperar dos arqueólogos (Hemming, 2008, p. 104).

Muito do que hoje se consegue saber dos índios é com base no estudo das tribos que ainda perduram no interior do Brasil, pois lhes é característico a conservação de seus costumes. Trata-se de um povo muito conservador. Existem tribos no interior do país que permaneceram praticamente intactas durante todo o período de exploração do homem branco no território brasileiro.

No período da colonização, os exploradores encontraram diversas tribos espalhadas no território nacional. Apesar de se estimar que no tempo da chegada dos europeus existiam centenas de tribos e cada uma com a sua própria língua, é comum essas tribos serem agrupadas pelos estudiosos com base em características étnicas mais perceptíveis, quais sejam, língua e costumes e, ainda, localização geográfica e habitat. “Quatro eram as principais famílias linguísticas [...]: tupi (ou tupi-guarani), jê, caraíba e aruaque” (Hemming, 2008, p. 101) que, na visão dos colonizadores, tratavam-se de línguas exóticas. As línguas que foram sabidas pelos estudiosos e as que ainda hoje sobrevivem são consideradas como variadas de um ou mais desses quatro troncos linguísticos.

Além do fator linguístico, outros aspectos diferenciavam os indígenas do seu conquistador, como a organização nômade, os hábitos com o corpo, a organização social no âmbito das tribos e aldeias e a motivação das guerras.

As tribos encontradas no litoral eram geralmente mais desenvolvidas que as do interior, porém tratava-se de aldeias de curta duração. Apesar de haver diferenças quanto ao domínio das técnicas de agricultura entre as tribos – conhecimento muito inferior ao que os europeus posteriormente ofereceriam para o cultivo da cana-de-açúcar – era um fator que influenciava diretamente na permanência ou não das aldeias em suas localidades. Fosse percebida qualquer tipo de escassez ou ameaça de guerra entre tribos ou aldeias, era comum a decisão de partirem em busca de outras terras.

Os indígenas também se diferenciavam dos europeus nos hábitos de higiene pessoal. Banhavam todos os dias e por não se acalorarem com as muitas vestes do costume europeu, os seus corpos estavam sempre higienizados. Em vez de vestes, os indígenas possuíam o hábito da pintura do corpo e de adornos simples.

A organização social variava de tribo para tribo, mas todas possuíam líderes em aldeias e boa parte delas tinha conselho de anciãos. Homens e mulheres possuíam atribuições distintas, conforme leciona Jacob Gorender (2006):

No processo de trabalho dos índios estava instituída uma divisão de tarefas por sexo. Os homens encarregavam-se do corte das árvores no terreno ocupado, eram responsáveis pela caça de animais comestíveis ou provedores de peles e plumas ornamentais, da pesca e da guerra. Sobre as mulheres recaía todo o peso do trabalho agrícola, desde a semeadura até a colheita. Também cabia-lhes cozinhar os alimentos e os afazeres domésticos em geral (Gorender, 2006, p. 168).

A organização social dos indígenas também era marcada pelo respeito às decisões coletivas. Ainda por Gorender (2006, p. 168), “a distribuição do produto resultante do trabalho comunitário era feito de modo coletivista e igualitário, beneficiando a todos”. Esse tipo de organização trouxe grande admiração aos colonizadores, especialmente àqueles que primeiramente relataram à Coroa o que tinham presenciado. Relatavam poeticamente, a exemplo da emblemática carta do escriba Pero Vaz de Caminha, uma harmonia na comunidade indígena a se comparar ao Paraíso. Sobre isso critica e assevera Hemming (2008):

Tornou-se um lugar-comum entre os defensores da teoria do nobre selvagem dizer que os índios não têm “fé, nem rei, nem lei”. Essa ideia revolucionária originou-se **de uma observação incorreta**. Embora os índios não tivessem reis sem hierarquia de classe, efetivamente tinham chefes e mesmo chefes soberanos, respeitados por um grande número de aldeias. Tinham leis, obviamente não codificadas, mas na forma de

total conformidade a leis de comportamento aceitas. Também tinham fé (Hemming, 2008, grifo nosso, p. 112).

E a fé é um outro aspecto importante para a organização social indígena. O pajé estava presente nas tribos como um intermediário entre a comunidade e o mundo espiritual. Ao mesmo tempo em que era líder religioso também era curandeiro e organizador das festividades.

As guerras indígenas também eram frequentes e brutais. Os corpos dos adversários eram trucidados. Os principais guerreiros eram feitos prisioneiros de guerra com o objetivo de execução ritual. “Cada membro da tribo comia um pedaço de sua carne, para ganhar sua força espiritual e perpetuar o espírito de vingança” (Hemming, 2008, p. 116). Além das guerras internas, os indígenas, principalmente os da região litorânea, tiveram que lidar com as doenças trazidas pelos colonizadores sem qualquer tipo de imunidade, fato que dizimou aldeias indígenas inteiras.

Foi essa realidade que os conquistadores encontraram entre os indígenas brasileiros.

Como primeira atividade econômica de comercialização, os conquistadores instituíram a exploração do pau-brasil, madeira utilizada para a fabricação de tinturas para tecidos. No processo de convencimento dos índios para “colaborarem” com a atividade, os colonizadores se utilizaram de artifícios ardis, trocavam o trabalho pesado dos indígenas por bugigangas da metrópole. A cada tempo que os índios precisavam se distanciar da costa marítima em busca da madeira requerida, aumentava a distância de quilômetros para conduzirem o produto até os navios portugueses. Embora a catequese da Companhia de Jesus ainda conseguisse manter diversos dos indígenas sobre o seu domínio, não custou para que os conflitos entre o colonizador e os explorados se aflorassem na ocasião do posterior cultivo da cana-de-açúcar.

Com a demanda europeia pelo açúcar, as áreas propícias para o cultivo da cana estavam ocupadas por índios, o que faz o colonizador depois de tentar escravizá-lo, travar guerras para expulsá-lo. Muitos índios reagiram a tal tentativa e chegaram ao ponto de destruir totalmente algumas aldeias dos colonizadores. Mas, mesmo diante da resistência, a escravidão indígena se concretiza paralelamente à escravidão dos negros. Conforme Gorender (2006):

Os africanos tornam-se a força de trabalho fundamental dos engenhos, restando aos índios as tarefas auxiliares. Estabelece-se uma distinção entre as capitanias. As capitanias ricas, que produzem principalmente para a exportação, preferem os escravos africanos, porque dispõem de recursos para comprá-los. As capitanias pobres, dirigidas para o mercado interno e para o autoconsumo, continuam empregando o trabalho escravo indígena como base do seu sistema produtivo (Gorender, 2006, p. 171).

Como se percebe, assim como os negros, os indígenas não limitaram sua contribuição apenas no âmbito da economia do país. A cultura indígena sobrevive mesmo diante da marginalidade que lhe injustiça. As crenças desses povos também sobrevivem, apesar do desaparecimento de muitas delas e das adequações sofridas. As lendas igualmente servem como base para a construção com brasilidade das nossas histórias. Elementos da culinária indígena é presença marcante sob muitos aspectos na sociedade brasileira. E toda essa cultura e visão de mundo é manifestada em festas, datas comemorativas e outras manifestações populares.

Mas como dito alhures, o branco europeu é o principal responsável pela engrenagem de exploração que permeia toda a história de colonização brasileira. Sobre ele será dito nas próximas linhas.

O branco chega na América perseguindo o que certamente era inalcançável na Europa. Steve J. Stern (2006) destaca que esse objetivo se tratava de três grandes utopias que ao mesmo tempo eram relacionadas e opostas: as utopias da riqueza, da preeminência social e da evangelização cristã:

A cobiça do ouro e de riquezas é bastante conhecida. [...]. O índio perguntou o que os espanhóis [europeus] comiam. A resposta foi: ouro e prata. A utopia da riqueza foi além do saque e das exigências tributárias iniciais.

[...]

É igualmente bem conhecida a utopia da evangelização cristã que animou uma minoria dos primeiros sacerdotes e missionários. [...]. Estudos do século XX documentaram as visões milenaristas da América como um iminente paraíso cristão e os esforços de alguns missionários e sacerdotes para construir comunidades cristãs utópicas, povoadas por almas recém-convertidas, livres da corrupção do velho mundo. Talvez menos conhecida seja a utopia da preeminência social. Esta superioridade social implicava três realizações: escapar da rígida subordinação e restrições de uma velha sociedade; alcançar uma posição de mando e autoridade sobre seres humanos subordinados e clientes em uma nova sociedade; adquirir reconhecimento de haver prestado altos serviços e de haver adquirido alta honra que legitimassem a recompensa e a superioridade social (Stern, 2006, p. 34-35).

Esses objetivos estavam claramente presentes no branco que integra a constituição da história nacional. As grandes navegações haviam trazido a esperança de se conseguir riquezas sem grandes esforços – ou, pelo menos, menores dos que normalmente se empreenderia na metrópole – àqueles que por algum motivo delas necessitavam. Perseguiam o sonho de adquirir metais preciosos e outras fontes de riquezas numa nova sociedade “onde todos” seriam seus subordinados, uma subordinação que iria desde a execução de ordens para o serviço ao subjugo cultural, religioso e mesmo sexual de índios e negros. Mas igualmente não se pode negar a intenção religiosa de missionários com a evangelização cristã, uma espécie de cumprimento profético dum paraíso na Terra. Não seria difícil a estes imaginarem uma

sociedade cristã onde todos seriam iniciados na fé sem qualquer contato com “a maldade” e a corrupção do branco europeu. Mas, da mesma forma, há a predominância do objetivo da preeminência social. Os primeiros brancos que integram a história nacional tinham muita clareza da “sua superioridade”: da religião, da cultura, da beleza, dos hábitos alimentares, das vestes, da inteligência, da tecnologia..., enfim, superioridade da raça, consequentemente. Adquirir riquezas, forçar a conversão a uma nova religião e alcançar preeminência social são facetas da certeza de que pertenciam a uma raça superior, destinada a dominação de outras raças e etnias.

Isso era tão marcante que os primeiros colonos claramente “não se misturavam” com os nativos e escravos, pois julgavam necessária essa diferença. Traziam da Europa inclusive boa parte de seus alimentos, como seus próprios animais: carneiros, porcos, vacas, etc., para criação e posterior abate. Antes que criassem vilas – que contribuíram para o processo de fixação do branco na colônia –, o branco se organizava em feitorias no litoral, que eram uma espécie de postos comerciais fortificados. E, nessas organizações eles moravam, faziam suas negociações e também escravizavam nativos e negros.

Mas, independente das motivações dos colonos, o certo é que constituíram a população e contribuíram para a nossa história. E apesar de encontrarem dificuldades no convencimento da população portuguesa a arriscarem a vida na nova colônia, nos primeiros tempos da colonização, com as capitanias hereditárias, “de 1570 a 1585 a população branca cresceu de cerca de 20760 para cerca de 29400, isto é, a uma taxa de aproximadamente 2,7 por cento ao ano” (Johnson, 2008, p. 278-279). E esse crescimento continuou pela extensão de todo o período colonial.

Nesse processo, os jesuítas desempenhavam papel fundamental. Entre eles, ainda em 1549, “o primeiro grupo de seis (entre os quais o padre Manuel de Nóbrega) veio ao Brasil juntamente com Tomé de Sousa; as viagens subsequentes trouxeram outros reforços” (Johnson, 2008, p. 263). Tinham os claros objetivos de conversão, pacificação e aculturação dos nativos. Uma relação que se iniciaria pacífica pelo método franciscano utilizado, mas que logo se reformaria pela percepção de que os indígenas na mesma rapidez que se convertiam, também ligeiramente voltavam aos hábitos e práticas religiosas anteriores.

Não demorou para que a relação do branco com as demais raças e etnias no Brasil fosse a imposição de um imperialismo agressivo. E os reflexos dessa imposição até hoje perduram. Na construção da sociedade nacional, em todas as áreas, sempre houve a predominância do modelo oriundo do branco. As contribuições dos indígenas e negros sempre

foram inferiorizadas. Como dito, são reflexos da imposição de um imperialismo agressivo do branco na constituição da sociedade brasileira.

1.2 A “IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL” NO BRASIL

Nesse passo, refletir sobre uma identidade étnico-racial no Brasil não é uma tarefa fácil. Diferenças sociais marcantes em toda a nossa história fazem com que haja muitas dificuldades no entendimento de todo esse percurso. Muitos discursos que objetivavam “entender” a sociedade com as suas diferenças, na verdade aguçavam ainda mais os ideais racistas. Outros discursos que propunham uma sociedade igualitária, na verdade tinham um ideal social branco e, conseqüentemente, suas intenções foram um esforço para que as demais etnias se aproximassem desse ideal, o “branqueamento”.

E esse conjunto de coisas leva o estudioso a refletir sobre qual o real tamanho da liberdade do homem inserido nessa sociedade. Até que ponto o homem é tão somente condicionado a ter o comportamento que apenas favorece as estruturas já postas? É a sociedade que faz o homem na mesma medida em que o homem faz a sociedade, como já entendia Émile Durkheim (2007):

O que nos dirige, não são as poucas ideias que ocupam presentemente nossa atenção; são todos os resíduos deixados por nossa vida anterior; são os hábitos inquietos, os preconceitos, as tendências que nos movem sem que os justifiquemos, é, numa palavra, tudo o que constitui nosso traço moral (Durkheim, 2007, p. 14).

A construção da identidade étnico-racial brasileira é recheada de meandros resultados de inúmeras “interferências”. Como mencionado, diversas etnias se fazem presentes nessa construção em situações muito desiguais. O que se vê hoje é resultado dos resíduos, dos hábitos e, muitas vezes, dos preconceitos que sempre existiram em nossa história. Na construção dessa identidade, uma vez que os preconceitos surgem da diferença, os racistas essencialistas/universalistas só conseguiam justificá-lo pelo aspecto biológico, com o raciocínio simplista de que heranças biológicas diferentes significam heranças cognitiva e cultural diferentes. “No Brasil, a solução desses teóricos racistas era encontrar uma unidade, seja pela assimilação das culturas das chamadas minorias, seja a partir de uma cultura hegemônica dominante, ou através da miscigenação” (Lima, 2008, p. 35). Mas, longe de ser apenas isso, alguns conceitos-chave são imprescindíveis para o entendimento da construção dessa identidade na sociedade brasileira, quais sejam, raça, etnia, mestiçagem, racismo, democracia

racial e, por fim, o próprio conceito de identidade. Um outro conceito fundamental para esse entendimento é o das políticas públicas com declarada interferência na construção dessa identidade no Brasil. Porém, será tratado no último capítulo deste trabalho.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss e Villar, 2001) conceitua raça como (1) divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo, etc.) e (2) conjunto de indivíduos pertencentes a cada um desses grupos³. Em 1758, Carolus Linnaeus, criador da taxonomia moderna e do termo *Homo sapiens*, havia classificado o homem em quatro variedades bem definidas e uma quinta variedade de menor definição: (1) o americano (*Homo sapiens americanus* – vermelho, com mau temperamento e subjugável); (2) o europeu (*europaeus* – branco, sério e forte); (3) o asiático (*Homo sapiens asiaticus* – amarelo, melancólico e ganancioso); (4) o africano (*Homo sapiens afer* – preto, impassível e preguiçoso); e (5) a variedade monstruosa (*Homo sapiens monstrosus* – os patagônicos da América do Sul, *Flatheads* canadenses e outros que segundo ele não eram “normais”). Segundo essa visão discriminatória, atribuía-se às raças não apenas características físicas, mas também morais e de relacionamento (Santos et al, 2010, p. 122).

Numa abordagem da historicidade do termo no Brasil, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) afirma que o grande marco das diferenças entre raças – até o século XIX, pelo menos – e daí o próprio conceito, são as características físicas hereditárias. Porém, a partir do século XX, por influência das teorias mendelianas, a aceitação desse conceito para a biologia foi perdendo espaço na importância científica. É nas primeiras décadas do século XX (1933), que a obra de Gilberto Freyre começa não apenas a apresentar o que já estava sendo construído na sociedade brasileira sobre raça, mas também inicia uma grande mudança no modo como a ciência, a política, ou até mesmo a religião brasileiras encaravam os povos participantes da nossa formação como povo, pois introduzira o conceito antropológico de cultura nos círculos eruditos nacionais e apreciava de modo profundamente positivo a contribuição dos povos africanos à civilização brasileira, como um marco do deslocamento e do desprestígio que sofreram.

Embora com toda crítica em torno do termo, a sociedade brasileira lida com o termo raça, pois não desapareceu do seu meio e nem totalmente do discurso científico, tanto em seu aspecto analítico como nativo. Nas ciências da saúde, por exemplo, é muito comum

³ O Dicionário Houaiss apresenta 14 significados para o termo raça, porém aqui destacamos aqueles que têm ligação com a abordagem elencada.

propagandas nos meios de comunicação que anunciam a raça negra como um fator de risco relacionado às doenças na próstata. Sabe-se que

O uso da raça como uma característica distintiva nas populações ou indivíduos que procuram por assistência médica é um costume bem aceito na área de saúde. Apesar da origem dessa prática refletir atitudes preconceituosas do passado, seu uso atual tem sido defendido como um meio útil de aprimoramento de diagnóstico e de esforços terapêuticos (Santos et al, 2010, p. 121).

E a referência ao discurso científico não se restringe à área médica ou à biologia, como se poderia primeiramente pensar, mas também está presente nos discursos das ciências sociais. Antônio Guimarães (2003) contribui dando-nos a definição de raça para as ciências sociais e associando-a à identidade social:

Ou seja, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura e da cultura simbólica. [...] São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (Guimarães, 2003, p. 96).

Embora com toda a carga trazida junto com o termo raça, a “nova visão” científica é-lhe dada como um construto social. Seja porque as ciências médicas o utilizam como formas de classificação e facilitação de tratamentos, seja porque as ciências sociais a trata intimamente relacionada à percepção das identidades sociais. O termo raça, assim, não está em desuso, como se pode supor, antes passa por novas significações e, conseqüentemente, sofre interferências e interfere na construção da identidade étnico-racial do nosso país.

Já o termo “etnia” no dicionário Houaiss é definido como “coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e maneiras de agir” (Houaiss e Villar, 2001, p. 1272). É uma definição que, diferente do termo raça, sofre apenas pequenas variações entre os estudiosos. É fundamental porque demarca que o indivíduo, embora possua a mesma cor da pele, olhos e tipos de cabelo que o outro, possuindo traços culturais e sociais diferentes, caracteriza fazerem partes de etnias diferentes.

Porém, é importante acrescentar o apresentado em obra que discute capitalismo e questão social por Nildo Viana (2009). Ele analisa diversas definições dadas ao termo pelos estudiosos e conclui que essas variações nada mais são que estratégias na construção de objetos

de estudo. Segundo ele, o que denominam etnia pode ser considerado como o equivalente de classe social, movimentos sociais, grupos sociais, etc. Propõe a definição que segue:

Uma etnia é uma coletividade (sociedade ou comunidade) de indivíduos que são (ou se originaram) de um mesmo território e que possuem, também, uma unidade e homogeneidade cultural (mesma língua, religião, crenças em geral, valores, etc.) e uma identidade coletiva de pertencimento a esta etnia. [...] Os indivíduos que compõem uma etnia compartilham o mesmo passado, a mesma tradição histórica e cultural e, desta forma, ninguém pode “aderir” a uma etnia, tal como se pode aderir a uma religião (Viana, 2009, p. 18).

Um diferencial apresentado na definição de Viana é o fator histórico como imprescindível para a característica do pertencimento do indivíduo à etnia. É sabido de que embora possuindo caracteres fisionômicos diferentes, os indivíduos podem fazer parte de uma mesma etnia, mas isso condicionado a uma historicidade, não a uma decisão “na fase adulta”. Nesse sentido está a necessidade do compartilhamento de um passado e tradição histórica e cultural.

Ainda há uma importante consideração feita por Viana quanto à força dos laços existentes entre os que pertencem a uma mesma etnia. Assim seria possível distinguir duas formas de etnia:

A etnia fundamentada em laços fortes e a etnia fundamentada em laços frágeis, sendo que, originalmente, toda etnia possui laços fortes e é com o processo histórico de desenvolvimento capitalista que ela se torna etnia de laços frágeis, o que é um passo para a abolição de tal etnia (Viana, 2009, p. 18).

Assim sendo, a construção da identidade étnico-racial brasileira se dá pela existência de laços fortes e fracos. Pode-se citar como exemplo fundamentado em laços fortes diversos grupos étnicos indígenas, que se mantiveram com pouca interferência de outros grupos. O processo histórico, para esses grupos, vem possibilitando a continuidade dessa força dos laços. Porém, o mesmo já não aconteceu com os grupos étnicos negros africanos, onde aqui foram impedidos de dar continuidade a esses laços (vide item 1.1).

Um outro conceito-chave que deve ser discutido para o entendimento da identidade étnico-racial brasileira é o de “mestiçagem”. O Dicionário Houaiss a define como “miscigenação entre pessoas de raças diferentes” (Houaiss e Villar, 2001, p. 1905). É um conceito que está diretamente relacionado a outros, como já se percebe da lexicografia, quais sejam, raça, transculturação, hibridismo, crioulação, etc. São neologismos e ressemantizações que surgem de leituras diversas sobre o significado e importância da mestiçagem.

Eurídice Figueiredo (2007) elabora análise e discussão sobre as interseções existentes entre os discursos, especialmente aqueles elaborados no século XX, sobre a mestiçagem. A análise feita estuda autores como José Martí, José Vasconcelos e Gilberto Freyre. A este último, deve-se reconhecer, atribui-se boa parte do conteúdo brasileiro sobre o tema, pois

Ao analisar a contribuição das três ‘raças’ (a portuguesa, a africana e a indígena) para a formação do povo brasileiro, [Freyre] evoca sobretudo o papel desempenhado na vida material assim como os elementos culturais de cada uma delas.

[...]

Freyre reconhece o caráter híbrido da formação do povo brasileiro e concede tanta importância à contribuição negra (e em medida menor, indígena) quanto à contribuição portuguesa para a constituição de uma identidade nacional (Figueiredo, 2007, p. 69-70).

A partir dessa obra a imagem do mestiço passa por um processo de valoração, é-lhe dada um novo olhar. Em Freyre há uma distinção entre raça e cultura, e isso passa a fazer muita diferença no ideário do brasileiro. Ao contrário de dizer que o valorizado deveria ser aquele “raça pura”, sem qualquer mistura, é apresentado ao povo brasileiro um prestígio naquele que é resultado “da mistura de raças”. A miscigenação seria o caminho natural e de sucesso da nossa identidade.

A mestiçagem para Freyre não é nem uma unicidade nem uma síntese, ao contrário, ele deixa aberto o processo de mutação tanto biológico quanto cultural (Araújo, 1994), a partir da distinção raça e cultura. Porém, para muitos estudiosos, a exemplo de Gislene Aparecida dos Santos (2005, p. 160), Freyre “inventa uma cultura da mestiçagem, uma apologia da mestiçagem, que pode ser valorizada ao se opor àquilo que é legitimamente negro”, seguida do entendimento que a categoria do mulato atrapalha a luta política: “o pardo não se junta à luta política dos negros porque se sente diferente” (Figueiredo, 2007, p. 71). É o que posteriormente será discutido sobre a democracia racial.

Assim, a mestiçagem é um encontro de raças, etnias e culturas em uma mesma pessoa, num sujeito que se recusa a abrir mão dessas influências, pois entende que a sua identidade é formada a partir dessas interseções.

Um outro importante conceito de que não se pode prescindir para o estudo da identidade étnico-racial, é o de racismo. Como se trata de algo presente, acredita-se que em todas as sociedades ao redor do mundo, o interesse pelo seu estudo é muito grande e, conseqüentemente, muito material tem sido produzido sobre o tema no decorrer da história acadêmica. Objetivando a compreensão da identidade étnico-racial brasileira, seguiremos um

percurso mais conceitual, com exemplificações do nosso contexto. O Dicionário Houaiss assim o define: (1) conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias; (2) doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras; (3) preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior (Houaiss e Villar, 2001, p. 2373).

Assim sendo, o racismo inclui o preconceito, a discriminação entre pessoas que possuem raças e etnias diferentes. Esse preconceito é caracterizado por um comportamento hostil aos outros grupos. É o que muitos estudiosos chamarão de “conflito social”:

Ora, com a emergência da modernidade ocidental e com a unificação do mundo, a partir do momento em que os contactos entre grupos humanos se intensificam e que numa mesma formação social as diferenças estatutárias atribuídas se esbatem; a partir do momento em que as relações entre os indivíduos deixam de ser mediadas pela hierarquia e pela submissão ao todo, só podem passar a sê-lo pelo conflito social. [...] Ou seja, é através do conflito que, nas sociedades modernas e individualistas, os homens reconhecem uma unidade, para além das individualidades (Marques, 2015, p. 173).

No conceito de racismo, o preconceito inclui a ideia de hierarquia entre raças e etnias, que nada mais é que um conceito formado sem exame crítico, sem motivação racional coerente e honesta. Como temos em nossa formação nacional a presença de diversas raças e etnias, o racismo surge a partir da compreensão de se pertencer a uma raça superior e que, conseqüentemente, as outras raças precisariam ser dominadas. Por muito tempo se pensou nisso como um processo natural, e essa “naturalização” trouxe suas contribuições para a formação da nossa identidade étnico-racial, embora diversos pensadores tenham se esforçado em trazer o conceito de mestiçagem com o viés de transformação desse preconceito. Lélia Gonzales (1984, p. 224), há mais de quarenta anos havia feito uma excelente exposição sobre Racismo e Sexismo (outro tema de extrema relevância na construção do entendimento sobre identidade social), e sobre isso asseverava que “para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. No início dos anos 2000, pesquisas ainda apontavam o racismo como presente, mas muitas vezes velado, entre os estudantes brasileiros:

Existe, entre os estudantes, um sentimento praticamente unânime (98%) de que no Brasil existe preconceito; mas curiosamente a grande maioria (84%) não se considera preconceituosa. De fato, 82% dos estudantes, ao mesmo tempo em que acreditam na existência do preconceito racial no Brasil, afirmam que eles mesmos não são preconceituosos. Esta situação contraditória sugere que, **no Brasil, as pessoas tanto têm uma clara consciência de que se vive numa situação de discriminação racial como não se sentem individualmente responsáveis por esta situação.** (Camino *et al*, 2001, p. 31, grifo nosso).

Mas no Brasil se está diante de uma categoria de racismo e preconceito peculiares. Marcus Lima e Jorge Vala (2004) em estudo sobre as novas formas de expressão do preconceito e do racismo afirmam que há um contraponto em relação às expressões tradicionais ou clássicas sobre o tema. Não seria mais o racismo marcado pelo ódio cruel externado na dominação física completa. Há um racismo simbólico, representado por uma forma de resistência a mudanças no *status quo* das relações racializadas, associado à crença de que os negros, por exemplo, estão indo muito longe na luta por direitos iguais; há um racismo moderno, de necessidade empírica, marcado por medir as atitudes raciais públicas dos indivíduos quando as normas raciais inibem as expressões abertas do racismo; há um racismo aversivo, cujo os sentimentos negativos em relação ao outro não são a hostilidade ou o ódio, mas sim o desconforto, nervosismo, ansiedade e algumas vezes medo; há um racismo ambivalente, onde por um lado existe uma valorização da democracia e do igualitarismo e por outro existe o individualismo, essa ambivalência gera uma tensão e um desconforto psicológicos e, para reduzir isso, os indivíduos tendem a polarizar ou radicalizar suas atitudes raciais, procurando manter uma auto-imagem e imagem pública de pessoa igualitária e não preconceituosa; há o preconceito sutil, mas perceptível na Europa, que tem como grupo alvo minorias culturais advindas de antigas ex-colônias; ainda existe o chamado racismo cordial, que é caracterizado por um racismo sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos. O racismo cordial é uma das peculiaridades do racismo e preconceito brasileiros:

O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho racial (Lima e Vala, 2004, p. 407).

Seguramente na sociedade brasileira se fala e se sabe mais sobre racismo do que sobre outro conceito relacionado ao tema. Sabe-se mais que o próprio conceito de raça, etnia ou mestiçagem. Daí se justifica o exercício em sentido contrário, ou seja, para entender o que sempre existiu como racismo, é preciso voltar para a construção dos conceitos de raça, etnia e o que se pretendia com a mistura delas.

Outro muito mencionado conceito no contexto das discussões étnico-raciais é o de democracia racial, ou “mito” da democracia racial. Desde as obras de Freyre, como já percebido, há uma intenção intelectual de desconstrução do racismo e da tentativa de construção de uma verdadeira democracia entre as raças, como que a mestiçagem seja o caminho do entendimento dessa peculiaridade brasileira: uma nação que por entender que sua identidade é

formada por diversas raças, consegue construir essa identidade sem os acirramentos raciais. O conceito da democracia racial representa o que seria ideal numa sociedade de formação multicultural e multirracial como a brasileira. É a ideia de que o preconceito e, conseqüentemente, todo tipo de racismo, está sendo continuamente superado pela igualdade entre raças e suas culturas, e isso percebido e forçado pelo processo de mestiçagem do povo. É a ideia de que tão imbuído do sentimento de um nacionalismo racial característico, o povo não mais se importa com a “fracassada” superioridade entre raças, mas sim com a construção de uma identidade peculiar formada por influências recíprocas e naturais entre essas raças e culturas.

Gilberto Freyre é tido como o fundador desse sentimento de democracia racial no Brasil, embora a “boa intenção” presente em sua literatura apresente uma sociedade cultural e racialmente híbrida que nem de longe significa uma igualdade entre culturas e raças. Mas numa análise conceitual, a negação da existência desse honesto sentimento e realidade talvez não seja o caminho a ser trilhado. Dizer que a democracia racial não existe é bem diferente de dizer que não há a possibilidade da sua existência.

Trata-se, pois, na “democracia racial”, de impedir que as relações raciais se apresentem como relações políticas nos espaços de debate político, nos discursos formais e institucionais de forma explícita. A expressão “democracia racial” é uma *contradictio in adjecto*, isto é, uma contradição nos termos, pois só há democracia sob a condição de não ser “racial”. Entenda-se essa afirmação na ambigüidade que lhe é própria, significando, ao mesmo tempo, que a verdadeira democracia é anti-racialista (não fala de “raças” ou de “relações raciais”) e que relações raciais são impossíveis. Em outras palavras, a “democracia racial” constitui-se por um ato de exclusão das relações raciais (Sales Jr, 2006, p. 254).

A exemplo de Sales Jr. essa democracia é negada por diversos estudiosos do assunto. Com o passar do tempo, o conceito foi servindo apenas para designar uma ideologia das classes dominantes.

Para exemplificar, a professora Tânia Müller (2008/2010, p. 195) da Universidade Federal Fluminense, pesquisou sobre um concurso organizado pela Revista Feminina, suplemento do jornal Diário de Notícias, em 1957, no Rio de Janeiro. O nome do concurso era “Em busca da Criança Ideal”, com cinco mil inscritos. Analisando as propagandas feitas do concurso, a autora comenta que todas as fotografias que acompanhavam as notícias do evento eram de crianças brancas, de cabelos lisos, como também as vencedoras.

“Não pretendemos buscar a criança mais bela, no sentido de beleza física” alertava a revista, nem era sua pretensão buscar a criança perfeita de acordo com os parâmetros científicos da “pedagogia e da psicologia”, mas buscava a “criança hígida”, a criança

sadia, que em cada período de vida, representava o padrão ideal. No entanto, abaixo do título “criança ideal”, uma seta indicava a fotografia de um bebê, – branco, gordinho, cheio de dobrinhas, loiro, topetinho, sorridente e segurando o pezinho, o que nos força a pensá-lo como o modelo desejado e característico de criança (Müller, 2008/2010, p. 195).

Sem qualquer dúvida, um concurso como esse apresenta a forma de “democracia racial” que se queria construir: todos poderiam participar, inclusive as crianças negras. Mas claramente só serviria para confirmar a ideologia da superioridade entre raças.

Sendo assim, a democracia racial no Brasil se constitui um mito. Em estudo feito, ainda em 2008, sobre a presença do negro na dramaturgia brasileira, Joel Zito Araújo (2008, p. 979) inicia sua obra dizendo que “sujaria” a bela mas falsa imagem que o Brasil sempre buscou difundir de si mesmo, a imagem de que a partir da nossa condição de nação mestiça “superamos o ‘problema racial’ e somos um modelo de integração para o mundo”. E, sendo assim, o sentimento da democracia racial, mesmo que seja somente um mito, também é um elemento presente na construção da identidade étnico-racial brasileira.

O que neste trabalho denomina-se “identidade étnico-racial” é apenas uma faceta do que os sociólogos chamam de “identidade social” e, valendo-se dos conceitos já apresentados, percebe-se como os mesmos contribuem para essa identidade. A reflexão sobre raça, etnia, mestiçagem, racismo e democracia racial, dentre outros conceitos, faz-se perceber como se dá a construção da identidade étnico-racial e, conseqüentemente, a construção da macro identidade social brasileira.

Além disso, o entendimento desses conceitos e da forma como foram construídos é resultado de inúmeras, e a maioria delas imperceptíveis, interações sociais. Nas lições de José Madureira Pinto (1991) sobre a construção das identidades

É importante não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de confirmação e de práticas de distinção classistas e estatutárias, e que todo este processo, feito de complementaridade, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogo de espelhos, a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes (Pinto, 1991, p. 219).

E ainda

O conceito de identidade social pode não ser mais do que a projecção desculpabilizadora de conhecidas dificuldades teóricas da sociologia na abordagem de objetos tais como cultura e sub-culturas, habitus e ideologias, instinto e consciência de classe, condição e posição social, grupo de pertença e grupo de referência (Pinto, 1991, p. 230).

De fato, estamos diante de um campo de dificuldades teóricas. A identidade é um conceito sociológico que envolve tantos outros como já mencionamos. Torna-se, portanto, um conceito eminentemente relacional.

Em milênios de história, não há de se pensar que os elementos que compõem a identidade de um povo não tiveram origens, de uma forma ou de outra, em outros povos e, conseqüentemente, em outras identidades. A identidade étnico-racial brasileira originalmente é resultado da interação por integração e diferenciação dos índios, negros e brancos, ora por inclusão, ora por exclusão; nos atos públicos, como em discursos políticos, decretos e leis, ou nos meandros da sociedade, a questão étnico-racial ora inclui, ora exclui, ora respeita as diferenças, ora confirma a distinção e o preconceito, e isto a depender de um interesse individual ou de classe que suplanta o coletivo ou social; um efeito de globalização dialética do social, seja pela continuidade, pela complementaridade, pela contradição, pelas lutas e pelas inovações que disso tudo decorrem, a sociedade brasileira é marcada por uma identidade impura e sincrética. Seguramente no aspecto étnico-racial, essa “lógica de jogo de espelhos”, como classifica o estudioso supracitado, isso é ainda mais perceptível.

A identidade se constitui um foco central nas relações sociais. Essa lógica do jogo de espelhos traz à tona o aspecto relacional do conceito:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (Sodré, 1999, p. 34).

A ênfase está na relevância do reconhecimento social para a construção da identidade dos sujeitos e, em última análise, na construção da identidade social. Essa dialética do social e a continuidade histórico-social fazem com que a identidade seja continuamente modificada pelas transformações estruturais ao longo dos anos: é o dito complexo relacional. As relações étnico-raciais experimentadas pelo brasileiro ao longo do tempo desembocam nesse complexo experimentado hodiernamente. Como leciona Sodré, são as “relações com outros indivíduos, vivos ou mortos” que também interferem na construção da nossa identidade.

Assim sendo, retomando a exposição feita no início deste tópico, não é tarefa fácil a tentativa de delinear a identidade étnico-racial do Brasil. Lima (2008) nos ajuda propondo um caminho para essa compreensão:

Na sociedade brasileira, parece que a desmistificação do discurso da democracia racial e da ideologia do branqueamento trouxe avanços políticos relevantes, que leva à melhor explicitação das identidades (Lima, 2008, p. 43).

A boa compreensão dos conceitos de raça, etnia, mestiçagem, racismo e democracia racial ajudam no caminho do entendimento da atual identidade étnico-racial brasileira. A democracia racial se constitui um mito; a ideologia do branqueamento ainda se faz presente; as interações histórico-sociais de um dominador e dominados ainda interferem. Por outro lado, na construção pela transformação dessa identidade, há um aspecto positivo dos diálogos em níveis acadêmico e político, na tentativa da contínua diminuição dos conflitos sociais e da influência das ideologias.

1.3 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INCLUSIVA

Com dito alhures, o povo brasileiro é formado por um conjunto de etnias e raças. Toda essa diferença contribuiu e ainda contribui para a construção da identidade étnico-racial brasileira. É a partir dessa formação do povo, e nela inclusa a sua identidade, que deve ser feita a reflexão sobre o papel da educação para a compreensão da diversidade étnico-racial. A educação tem uma relação dialética com a construção da identidade: ao mesmo tempo que constrói e influencia a construção da identidade do povo, sofre interferência dela. No decorrer dos anos da história nacional, a educação institucionalizada sofreu inominável interferência da então compreensão social sobre essa “diversidade”. O conceito da hierarquização entre raças, por exemplo, notadamente interferiu em outros conceitos trabalhados pela educação institucional.

Tem-se, portanto, a necessidade de se dar um maior peso aos novos conceitos sobre o tema. Isso significa que aquilo que conseguimos produzir do entendimento sobre raça, etnia, mestiçagem, racismo, o mito da democracia racial e os próprios conceitos de diversidade e identidade devem ser intensificados na educação formal. É a necessidade da maior interferência do lado da educação.

Silva & Souza (2008) contribuem para a compreensão dessa necessidade:

Não se pretende negar a existência das desigualdades sociais e os processos de resistência à exploração capitalista presente na escola brasileira. Pretende-se, sim, dar visibilidade ao fato de que as desigualdades, os conflitos e as resistências são, também, étnico-raciais e culturais.

[...] pois, ainda hoje, está-se aprendendo a conviver com as diferenças. Nem toda diversidade, no entanto, significa desigualdade, e este é o caso da diversidade étnico-racial e cultural. Cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade

brasileira tem histórias, saberes, culturas e, muitas vezes, línguas diversas (Silva e Souza, 2008, p. 170).

Há dois pontos salientes na contribuição dos autores: um é o fato da desigualdade ainda ser um câncer na sociedade, pois os novos conceitos ainda não estão impregnados no ideário do brasileiro, por isso a necessidade de se dar visibilidade a essa desigualdade que, em especial, está sendo motivada por questões étnico-raciais; outro é a compreensão necessária de saber conviver com as diferenças, de saber reconhecer as contribuições trazidas pelas diversas raças e etnias para a construção da sociedade brasileira.

A diversidade étnico-racial, nem de longe, pode contribuir para a desigualdade; pelo contrário, deve contribuir para o entendimento do convívio com as diferenças, na real noção de que as histórias, saberes, línguas, etc., ou seja, culturas diferentes têm suas contribuições para o que hoje se apresenta como sociedade. É a necessidade de reconhecer que essa complexidade envolve as problemáticas social, cultural e, conseqüentemente, étnico-racial.

Em outras palavras, é dizer da necessidade de uma educação intercultural. A interculturalidade entra no cenário das discussões sobre a educação como elemento central, invadindo, inclusive, interesses políticos no âmbito da educação nacional.

Faz-se necessário adentrar aos conceitos de interculturalidade crítica propostos por Catherine Walsh (2001), pesquisadora na universidade equatoriana Simon Bolívar, considerada a maior autoridade sobre o tema:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Uma das palavras-chave nos conceitos desenvolvidos por Walsh é “relação”. Tratam-se de conceitos de relações. A interculturalidade é primeiramente uma relação entre culturas: para além do multiculturalismo, que pode ser entendido como justaposição de culturas, a interculturalidade propõe um diálogo entre elas, em que as contribuições de cada uma são tidas com igual importância, são articuladas, respeitadas e consideradas legítimas. É também a busca de uma nova significação trazida dos elementos culturais, quando se relacionam, sem

perderem sua essência e autenticidade, no real reconhecimento “do que veio de onde”, é a apropriação do conceito do pertencimento, é “dar o crédito” às culturas devidas, isso possibilita um sentido às diferenças sem o prejuízo advindo da desigualdade. Consequentemente, a interculturalidade torna-se o espaço de discussão sobre todo tipo de desigualdade que, ao invés de permanecerem ocultas ou ignoradas, são devidamente reconhecidas para que sejam confrontadas e substituídas pelo respeito às diferenças, pelas contribuições havidas entre culturas e pelo reconhecimento da diversidade.

Obviamente, toda essa discussão não pode ser desprovida de um cunho crítico e político, pois não há como avançar sem que haja esse tipo de reflexão crítica e engajamento político (tema melhor explorado nos segundo e terceiro capítulos desta obra).

Por ora cabe ainda discutir um importante conceito no âmbito da educação intercultural, trata-se da colonialidade, pois a interculturalidade crítica aponta necessariamente para um “projeto decolonial”.

A colonialidade é

[...] compreendida como um padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento e da divisão do trabalho, baseado em uma hierarquia racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica [...]. Essa hierarquização inicialmente fundamenta-se em explicações de cunho biológico que buscam naturalizar as diferenças construídas socialmente, gerando o preconceito, o racismo e a discriminação (Silva; Ferreira; Silva, 2013, p. 251).

E ainda

A colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida (Fleuri, 2014, p. 92-93).

Enquanto o colonialismo teve uma relação entre metrópole e povos colonizados, a colonialidade tem sua relação dentro de um mesmo grupo social, formado por diferentes raças e etnias, mas ainda marcados por elementos de hierarquização racial. E para que se tenha melhor compreensão do tema, Fleuri (2014) resume bem os aspectos ou eixos entrelaçados presentes no conceito de colonialidade desenvolvido por Catherine Walsh:

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. **O segundo eixo é a colonialidade do saber:** a suposição de que a Europa se constituía como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. **O**

terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. **O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida**. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais (Fleuri, 2014, p. 93, grifo nosso).

Diferente do colonialismo que dizia respeito a todas as formas de dominação, quais sejam, política, econômica, militar, jurídica, administrativa, etc., de uma nação sobre outra, a colonialidade, em seus eixos, também tem a estratégia de dominação, mas num diferente viés: uma dominação baseada no conceito da superioridade de um povo sobre outro, baseada na hierarquia racial. A colonialidade, sobretudo, é uma herança do colonialismo e alarga seu alcance com raízes mais profundas para outras formas de dominação, pois subalterniza os saberes e culturas de outras comunidades, desvalorizando os conhecimentos produzidos por elas, interfere nas relações de trabalho, coloca em descrédito as faculdades cognitivas inferiorizando o sujeito pertencente a outra etnia ou raça e, conseqüentemente, interfere na totalidade do pensar, agir e viver daqueles que estão sendo colocados como inferiores.

Em suma, a educação intercultural crítica é nada menos que uma proposta de decolonizar o poder, o saber, o ser e o viver. É o desafio da chamada decolonialidade, segundo afirmam Oliveira e Candau (2010) em obra escrita sobre a importância da pedagogia decolonial:

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira e Candau, 2010, p. 24).

A decolonialidade é a antítese em elaboração da colonialidade, mas ainda não posta satisfatoriamente em prática. As práticas veladas do racismo, por exemplo, presentes nas práticas sociais e educacionais do Brasil, devem fazer refletir sobre essa necessidade. Aquilo abordado no item anterior sobre o jovem brasileiro que não se vê racista, mas sente a sociedade brasileira como racista, revela uma realidade mais profunda do que parece, é algo arraigado, que se defende e vive sem se perceber: a colonialidade que atingiu vários patamares ao interferir em todas as áreas.

Por isso dizer que a descolonização é um discurso que deve ir além da transformação, e sim atingir os patamares da construção e da criação. Aqui, aparece a função

da educação intercultural e inclusiva: um termo que vem sendo utilizado para indicar um conjunto de propostas educacionais que visem respeitar as diferenças, ativar o potencial criativo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, que promova a relação e o respeito entre os grupos socioculturais, etc., ou seja, que confronte a colonialidade, e isso tudo mediante processos democráticos e dialógicos.

Em obra sobre cultura e interculturalidade na educação de Paulo Freire, a pesquisadora da Universidade Estadual do Pará, Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2011, p. 120), ao discutir sobre o conceito de educação intercultural, propõe três importantes considerações, assegurando que a cultura, o diálogo e a relação entre saberes freireanos contribuem na construção da educação intercultural brasileira. Assim sendo, a educação intercultural considera (a) a diversidade de sujeitos e de culturas – como referencial das práticas educativas; (b) a relação entre os saberes – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento; e (c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.

É a construção da chamada “unidade na diversidade”. Há nesse entendimento

O reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas.

Nas relações interculturais o reconhecimento das diferenças pressupõe o “respeito ao outro” e à “identidade cultural do outro” (Oliveira, 2011, p. 121).

Portanto, essa concepção relaciona-se com os pressupostos da educação intercultural: o definitivo abandono do mito da democracia racial, admitindo-se a diversidade de culturas e da predominância do sentimento da colonialidade nessas relações; a admissão de que é possível e necessária a relação entre saberes, sejam estes formais ou não, o que justifica o reconhecimento de discursos de tradição não somente escrita, mas também oral, e isso dentro das variadas áreas do conhecimento; o engajamento coletivo na luta política pelo confronto à colonialidade; e a necessária relação dialógica, permitindo aos sujeitos serem encarados e respeitados como tais, com contribuições a partir de suas especificidades culturais e sociais.

Uma educação intercultural e inclusiva leva, necessariamente, à reflexão sobre o currículo, este também entendido como uma expressão de disputas no interior da sociedade. Para o chão das escolas vão a produção advinda das tensões existentes entre Estado e Sociedade que quase nunca é resultado de um processo democrático e dialógico, mas sim da prevalência

de quem tem maior força política. Refletir sobre a educação intercultural não pode prescindir do entendimento de que há uma disputa política travada quase que sem trégua.

Nos anos 80 e 90 do século XX, os países latino-americanos adotaram medidas para o reconhecimento do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de seus povos, e isso com grandes interferências em seus currículos educacionais, porém, não é à toa que diversos intelectuais viram com extrema desconfiança tais medidas, pois tão somente refletiam a onda neoliberal dos organismos internacionais. Foram mudanças que se preocupavam em extinguir ou, pelo menos, inibir conflitos dessa natureza existentes no interior de seus países, e não de provocar uma mudança estrutural como propõe a educação intercultural. Claramente, tratou-se de um currículo resultado da disputa entre os organismos internacionais e poderes locais contra os anseios da vontade popular, onde aqueles saíram vencedores.

Nesse sentido, embora os termos multiétnico, pluricultural, multilíngue e outros cunhados e admitidos na educação formal da época possam parecer como precursores da luta que hoje se trava pela decolonialidade, não atendiam de forma satisfatória ao que hoje se luta com a educação intercultural.

Nessa onda dessas duas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil caminhavam na mesma direção e sentido. Assim, criticam Silva *et al* (2013):

Nesse sentido, percebemos que a inclusão do tema Pluralidade Cultural gera poucas mudanças no trato da questão étnico-racial por dois motivos. **O primeiro motivo** é que a inclusão desse tema no currículo não veio acompanhada de transformações nas estruturas de poder do Estado. **O segundo motivo** refere-se ao fato de que os PCN fazem parte de um conjunto de medidas do Governo da época que respondiam à lógica neoliberal de alinhamento da sociedade brasileira às exigências dos países centrais. Nessa linha de raciocínio, a mera inclusão do tema Pluralidade Cultural restringiu-se à oficialização da diferença, pois não provocou as mudanças estruturais necessárias para a promoção de uma educação antirracista (Silva *et al*, 2013, p. 264).

A opinião dos autores confirma o anteriormente dito. Cumprir com uma agenda de educação intercultural vai além do conceito da pluralidade cultural, pois avança mais profundamente, mexendo com mudanças estruturais e, inclusive, questiona a legitimidade soberana do Estado, quando obedece aos ditames dos organismos internacionais em detrimento do anseio popular (tema melhor explorado no segundo capítulo deste trabalho).

Mas, ao se observar o currículo, naturalmente vem a necessidade de questionar que critérios são utilizados para a definição das epistemologias, seja para admiti-las, seja para negá-las. Assim, “para compreender os efeitos nocivos da negação epistêmica curricular, é necessário problematizar o contexto global e local em que se materializa a educação escolar” (Silva *et al*, 2013, p. 265). Trata-se do olhar histórico analítico nas diversas dimensões. A partir dessa

análise, é conclusivo dizer das influências das pressões sociais (e nisso, a priori, pode-se dizer de uma influência legítima) por seus representantes políticos ou de grupos sociais como famílias, igrejas, comunidades organizadas e outros – essa legitimidade queda-se questionável quando as referidas instituições passam a servir aos interesses de grupos dominantes como os próprios políticos profissionais; e também da influência das novas significações, que estão sendo construídas e continuamente transformadas, sobre temas como democracia racial, racismo, e outros – de uma forma ou de outra, essas novas significações influenciaram nas definições epistemológicas para a composição do currículo. Por isso dizer que

[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais (Oliveira e Candau, 2010, p. 36).

Essa necessidade também faz alusão à conquista de novos espaços epistêmicos em movimentos sociais e em outras representações da sociedade. Não há como se falar na valorização de novas bases epistemológicas se elas não ganham voz a partir das representações dos grupos sociais. Essa força social é o nascedouro e o sustentáculo da força política que dirá a necessidade da superação de padrões epistemológicos hegemônicos.

Assim dizendo, é compreensível a angústia dos profissionais da educação quando comumente relatam da dificuldade sentida quando se atrevem trabalhar uma educação com base intercultural. Esse insucesso diante do tema é justificável, quando se reconhece que há um padrão epistemológico dominante que engessa a “reflexão” e, infelizmente, de uma forma ou outra esse padrão está presente em nossos documentos oficiais. Isso interfere, em grande medida, na compreensão que o professor possui sobre o que aqui chamamos de colonialidade; interfere, conseqüentemente, em ter ou não alguma noção do que é trabalhar numa abordagem intercultural; e ainda, interfere na noção que se tem do “eu” e do “outro” como elementos centrais na compreensão dessa crítica proposta pela educação intercultural.

Sobre isso, a educação intercultural não pode servir como aio para a mudança de domínio ideológico. Não se pode substituir a ideologia da cultura dominante pela ideologia da(s) cultura(s) dominada(s). Isso significaria apenas mudar o problema de lugar sem solucioná-lo. Assim sendo, é preciso reconhecer a existência do “eu” na medida que se reconhece o “outro”. Indo um pouco além – e essa reflexão vem sendo feita nos países desenvolvidos centrais que constantemente recebem imigrantes – na admissão de uma identidade étnico-racial brasileira, há um “eu” construído que não pode ser desconsiderado ao lidarmos com as “novas culturas” trazidas mais recentemente por grupos étnicos minoritários. É o que se chama de

reconhecimento intracultural que, necessariamente, deve anteceder o reconhecimento intercultural. Os erros e acertos cometidos na construção da identidade nacional devem ser alvos de reflexão intracultural: a reflexão do “eu”, pois a proposta crítica da interculturalidade na educação é feita sem prescindir a discussão da identidade primeiramente. É a reflexão do “outro” feita sem que se desconsidere o “eu”.

Torna-se mais perceptível o desafio da decolonialidade na medida em que se fazem imperceptíveis todas essas questões. Pois além da discussão “eu” e “outro” já foram citadas as semânticas questionáveis do multicultural, culturalidade plural, multiétnico, multilíngue, etc. A pedagogia decolonial tem a proposta de confronto a esses conceitos e às suas influências. Os padrões epistemológicos hegemônicos podem ser superados pelo avanço da proposta da educação intercultural, e essa proposta é evidenciada a partir da reflexão que torna perceptível e palpável os meandros políticos e ideológicos da colonialidade.

Há uma inegável diversidade étnico-racial no país, resultado das tensas relações entre as etnias e raças que fizeram a sua história, contribuindo para a construção da identidade étnico-racial, mas ainda marcada pela colonialidade. Por essa identidade peculiar faz-se necessário uma pedagogia decolonial, ou seja, uma educação intercultural e inclusiva.

2. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Neste capítulo pretende-se uma discussão a respeito do direito relacionado às questões étnico-raciais e de algumas legislações relacionados ao tema com a educação no Brasil. Assim, pretende-se uma apresentação dos direitos humanos fundamentais, especialmente os elementos conceituais mais marcantes, seguido das construções advindas de documentos internacionais, da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações, e da Lei das Cotas das instituições federais de ensino superior.

2.1 OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS

No senso comum, de forma generalizada, as pessoas se referem aos direitos humanos fundamentais como o conjunto dos direitos essenciais da pessoa humana e da sua dignidade. Embora não haja consenso doutrinário para a definição dos direitos humanos, haja vista que nenhum texto legal o faz expressamente, existem elementos e princípios presentes em quase todas as definições propostas, quais sejam, vida, liberdade, saúde, habitação, trabalho, igualdade, etc. Até mesmo sobre a gênese desses direitos não há consenso, pois há pelo menos três teorias: (a) a teoria jusnaturalista, que defende que os direitos humanos são inerentes ao ser humano e, por isso, nascem com a própria humanidade; (b) a teoria positivista, que defende que os direitos humanos são apenas aqueles que a lei cria e prevê consoante a vontade política do legislador e (c) a teoria moralista, que prega que a base dos direitos humanos está na consciência do homem.

Pagliuca (2010) elabora uma definição que tenta reunir as três teorias e os principais elementos e princípios contidos nas definições mais aceitas. Assim, os direitos humanos devem ser entendidos como

Aqueles direitos inerentes a todo ser humano, reconhecidos em instrumentos jurídicos, a partir da natureza das coisas e que garantem, legalmente, uma identidade, livre-arbítrio e possibilitam a todas as pessoas uma vida sem sofrimento imposto imotivadamente ou de modo abusivo (Pagliuca, 2010, p.19).

Acrescente-se a sempre válida colaboração do jurista constitucionalista, e atual ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes (2007). Para ele os direitos humanos fundamentais são

O conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal, e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana (Moraes, 2007, p. 20).

Assim, os direitos humanos fundamentais são aqueles que se relacionam com a dignidade do homem, ou seja, com aquilo que infunde respeito, honra e consciência do próprio valor. São direitos que primam pela proteção dessa dignidade contra tudo aquilo que pode ameaçá-la, seja a ameaça advinda de outros indivíduos, seja advinda do próprio poder estatal, como nos sistemas ditatoriais.

Esses direitos são os que garantem a vida do homem com liberdade, com condições adequadas de moradia, educação, saúde, justiça, paz, solidariedade, lazer... e outros bens que a estes se relacionam diretamente.

A natureza dos direitos humanos fundamentais pode ser compreendida partindo-se de características comuns geralmente exploradas pelos juristas. Valendo-se ainda das lições de Alexandre de Moraes (2007, p. 22), apresenta-se resumidamente oito importantes características desses direitos.

- a) Imprescritibilidade: os direitos humanos fundamentais não se perdem pelo decurso do prazo;
- b) Inalienabilidade: não há possibilidade de transferência dos direitos humanos fundamentais, seja a título gratuito, seja a título oneroso;
- c) Irrenunciabilidade: os direitos humanos fundamentais não podem ser objeto de renúncia;
- d) Inviolabilidade: impossibilidade de desrespeito por determinações infraconstitucionais ou por atos de autoridades públicas, sob pena de responsabilização civil, administrativa e criminal;
- e) Universalidade: a abrangência desses direitos engloba todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófica;
- f) Efetividade: a atuação do poder público deve ser no sentido de garantir a efetivação dos direitos e garantias previstos, com mecanismos coercitivos para tanto;
- g) Interdependência: as várias previsões constitucionais, apesar de autônomas, possuem diversas intersecções para atingirem suas finalidades;

- h) Complementaridade: os direitos humanos fundamentais não devem ser interpretados isoladamente, mas sim de forma conjunta com a finalidade de alcance dos objetivos previstos pelo legislador constituinte.

Nessas definições e características percebe-se a centralidade do princípio da dignidade da pessoa humana, que é a finalidade básica desses direitos, sendo o seu principal fundamento. É a partir do princípio da dignidade da pessoa humana que se dá a construção de um significado válido universalmente de direitos humanos.

Apesar de todas essas características e da marca indissociável do princípio da dignidade da pessoa humana, os direitos humanos não podem ser tidos como absolutos, pois existem conflitos, concorrência e superposição dos direitos. Assim sendo, possuem uma certa relatividade. Se assim não fosse, se correria o risco de que atos ilícitos fossem “blindados” e houvesse prejuízos à responsabilização civil. Qualquer pessoa, arguindo um frágil reconhecimento aos seus direitos fundamentais, poderia requerer não ser responsabilizado por diversos atos por que isso lhe tiraria a liberdade, por exemplo.

Os preceitos relativos aos direitos humanos fundamentais encontram-se sob a limitação imposta por um sistema de freios e contrapesos oriundos de outros preceitos que fazem harmonia, mas que muitas vezes se chocam ou mesmo se sobrepõem. Essa compreensão é de fundamental importância no mundo jurídico. Muitos são os conflitos causados pela ignorância jurídica de não se perceber a necessária relativização dos direitos humanos fundamentais.

A discussão sobre o sistema de freios e contrapesos entre os direitos remonta ao reino davídico na Palestina, à democracia ateniense na Grécia Antiga e também sofre importantes aperfeiçoamentos na República Romana. Deles vieram a contribuição da limitação do poder político. Sobre isso leciona Fábio Konder Comparato (2010):

A eclosão da consciência histórica dos direitos humanos só se deu após um longo trabalho preparatório, centrado em torno da limitação do poder político. O reconhecimento de que as instituições de governo dever ser utilizadas para o serviço dos governados e não para o benefício pessoal dos governantes foi um primeiro passo decisivo na admissão da existência de direitos que, inerentes à própria condição humana, devem ser reconhecidos a todos e não podem ser havidos como mera concessão dos que exercem o poder (Comparato, 2010, p. 53).

No reinado de Davi (aprox. 996 a 963 a.C.) instituiu-se a figura do rei que não tem o poder de autodeclarar-se rei e nem de nomear outros reis, sendo esse o papel de um sacerdote profeta. Se o rei não tinha esse poder, logicamente ele não estava acima de uma legislação. A

supremacia das leis e a independência de poderes são lançadas como embrião no reinado davídico.

Na democracia ateniense há dois princípios hoje presentes no Estado Democrático de Direito que merecem destaque, quais sejam, a consolidação da supremacia das leis e a participação popular nas decisões políticas.

A República romana traz uma importante contribuição aos direitos humanos fundamentais por desenvolver um complexo sistema legislativo. Na Roma antiga, a monarquia, a aristocracia e a democracia estavam presentes sob alguma medida e representadas nos atos da constituição das leis. Os Cônsules (poder monárquico) propunham seus projetos de lei que passavam pela aprovação do Senado (poder aristocrático) que com ou sem emendas ao projeto levavam à votação do povo (poder democrático) nos comícios públicos. Essa forma complexa do processo legislativo contribuiu para que o controle de freios e contrapesos fosse pensado desde a gênese legislativa e, conseqüentemente, a partir de diversas reflexões, chegasse à elaboração mais completa do regramento jurídico.

Embora as definições aqui apresentadas levem em consideração as diferentes teorias atinentes aos direitos humanos, não se pode negar o papel da lei como o mais importante instrumento jurídico e fonte dos direitos humanos fundamentais. A construção histórica aqui proposta é a que coloca a lei no centro. O pilar da supremacia das leis é fundamental na admissão efetiva desses direitos.

O professor Comparato (2010) assevera:

Ora, essa convicção de que todos os seres humanos têm direito a ser igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, **nasce vinculada a uma instituição social de capital importância: a lei escrita**, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada (Comparato, 2010, p. 24, grifo nosso).

E, no mesmo sentido, esclarece Pagliuca (2010):

O fundamento do reconhecimento de tais direitos e a afirmação da dignidade da pessoa perante o Estado têm sido produto de um desenvolvimento evolutivo dentro do qual ideais, o sofrimento dos povos e a mobilização da opinião pública, bem como uma determinação de luta pela dignidade humana têm forçado a vontade política necessária para consolidar uma grande conquista da Humanidade, **como o reconhecimento universal de que toda pessoa tem direitos pelo simples fato de ser uma pessoa** (Pagliuca, 2010, p. 24, grifo nosso).

Portanto, o princípio da supremacia das leis exerce importante papel na constituição dos direitos humanos fundamentais. A lei é para quem o povo, os soberanos e o próprio Estado

precisam prestar contas. É o principal elemento de força para que os direitos da pessoa sejam garantidos pelo fato de ser uma pessoa.

Mas a construção histórica do que hoje tem-se como Direitos Humanos Fundamentais sofreu grande influência de dois marcantes documentos produzidos na modernidade, quais sejam, as Declarações de Direitos Norte-Americana e a Declaração Francesa de 1789. Estes documentos apresentaram à humanidade a “independência” ao que historicamente se submetia: grupos sociais como família, clã, estamentos e organizações religiosas. Embora, em contrapartida, isso tenha levado a humanidade refletir sobre a vulnerabilidade que vitima os indivíduos pela falta de proteção que advinha desses grupos. Na modernidade, a filosofia humanista possibilitou ao indivíduo ser mais dependente de si mesmo.

E ainda refletindo sobre essa construção, o professor Comparato (2010) acrescenta elementos:

É preciso reconhecer que o terreno, nesse campo, fora preparado mais de dois séculos antes, de um lado pela **reforma protestante**, que enfatizou a importância decisiva da consciência individual em matéria de moral e religião; de outro lado, pela **cultura da personalidade de exceção**, do herói que forja sozinho o seu próprio destino e os destinos do seu povo, como se viu sobretudo na Itália renascentista (Comparato, 2010, p. 65, grifo nosso).

Esses elementos influenciaram diretamente a composição das declarações supracitadas. Em suma, a positivação dos direitos humanos fundamentais é resultado de uma série de acontecimentos históricos que neles culminaram.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas – ONU – cunhou a conhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴, proclamando em seu preâmbulo:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivas, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948)⁵.

⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada pela Resolução nº 217 – Assembleia Geral da ONU, com 30 (trinta) artigos, aprovada em 10 de dezembro de 1948 no Palácio de Chaillot em Paris, na França.

⁵ Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10.12.1948. O Brasil assinou a declaração no mesmo ato.

A Declaração trouxe o reconhecimento da igualdade essencial entre os seres humanos, pregando contra qualquer tipo de discriminação, incluindo a étnico-racial (tema melhor explorado no item 2.2). O artigo 1º declara: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Um claro reconhecimento da dignidade da pessoa humana, independentemente de qualquer condição em que ela se encontre. Assim sendo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui-se a mais importante produção documental para o reconhecimento dos direitos do homem na contemporaneidade.

Mas os desdobramentos dessas declarações nos países foram os mais diversos, que vão de aspectos muito positivos – conforme era esperado – a aspectos negativos como a identificação popular dos “direitos humanos” como “marca de proteção de criminosos”, o que, infelizmente, tem acontecido no Brasil: aqui a expressão “direitos humanos” tem sido estigmatizada.

Existe um peso histórico nesse estigma. Na década de 80 do século passado, toda a nação ansiava pela redemocratização. O anseio de sair do Estado Ditatorial fez com que houvesse uma espécie de afrouxamento em nossa legislação criminal, sob a justificativa da influência da Declaração de 1948; ainda, fez confundir o real estado de liberdade política e social tão almejado, com o estado de liberalidade às avessas do regramento pátrio construído historicamente, em consonância com o anarquismo.

Assim observa o professor Pagliuca (2010):

Por isso, a expressão direitos humanos foi, num certo momento, devido ao quadro histórico-político, tomada emprestada por algumas pessoas e entidades que se preocuparam (até com certa razão) apenas com o caráter criminal da repressão social e assim se apropriaram da expressão, usando-a para tal fim, quando, na verdade, [...] significa uma grandeza de direitos quase que incomensuráveis. Urge, pois, que a posição dos direitos humanos no Brasil obtenha seu devido lugar, deixando sua marca de proteção a criminosos e abarque todas as violações realmente fulminantes dos direitos fundamentais do ser humano (Pagliuca, 2010, p. 131).

Assim sendo, por no Brasil a aludida expressão ser estigmatizada, o desafio constitui-se no aprimoramento real do que significam os direitos humanos. O Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH foi aprovado e publicado em 22 de dezembro de 2009, como uma tentativa de implementar e acompanhar ações relativas ao tema (Brasil, 2009).

O PNDH em seu Eixo Orientador “Interação democrática entre Estado e sociedade civil”, tem como uma das diretrizes o “Fortalecimento dos Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática” e, no que tange ao combate à

discriminação étnico-racial, aduz no Eixo Orientador “Universalizar direitos em um contexto de desigualdades” como uma das diretrizes “Garantia da igualdade na diversidade”. Esse documento pátrio, sobretudo, contribui para o abandono do estigma infelizmente impregnado à expressão “direitos humanos” e o significa de maneira mais acertada: o reconhecimento da dignidade da pessoa humana.

Antes disso, a Constituição Democrática de 1988 já assegurava como um dos objetivos da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV, CF 88); e como um dos princípios que rege as relações internacionais “a prevalência dos direitos humanos” (art. 4º, II, CF 88). Mas o direito interno brasileiro tem um comportamento peculiar diante dos documentos internacionais sobre direitos humanos, pois os ditames dos documentos internacionais podem coincidir com o direito assegurado pela Constituição pátria; podem complementar ou ampliar esses direitos; ou mesmo podem contrariar o preceito interno. Diante disso, a regra constitucional é de que “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (art. 5º, § 3º, CF 88). Ou seja, o processo legislativo para que se incorpore o conteúdo de um documento internacional sobre direitos humanos no Brasil tem o mesmo rito e passa pelo mesmo “crivo” das emendas constitucionais e, conseqüentemente, tem peso constitucional.

Importantes são as considerações da professora Flávia Piovesan (2009):

A reprodução de disposições de tratados internacionais de direitos humanos na ordem jurídica brasileira não apenas reflete o fato de o legislador nacional buscar orientação e inspiração nesse instrumental, mas ainda revela a preocupação do legislador em equacionar o Direito interno, de modo a ajustá-lo, com harmonia e consonância, às obrigações internacionalmente assumidas pelo Estado brasileiro. Nesse caso, os tratados internacionais de direitos humanos estarão a reforçar o valor jurídico de direitos constitucionalmente assegurados, de forma que eventual violação do direito importará em responsabilização não apenas nacional, mas também internacional (Piovesan, 2009, p. 95-96).

Em suma, direitos humanos fundamentais tem como expressão basilar a dignidade da pessoa humana. Por conseguinte, tudo o que abalar ou tentar frear o respeito à essa dignidade é “atacado” pelos direitos humanos, seja em seu aspecto jusnaturalista, positivista ou moralista. Ademais, os documentos produzidos em caráter internacional ou nacional são dignos de consideração uma vez que almejam atender ao respeito aos verdadeiros direitos humanos fundamentais, livres de qualquer estigma.

2.2 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS PARA O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Após a Segunda Guerra Mundial, conferências e documentos têm sido organizados com o intuito do fortalecimento dos direitos humanos nos Estados. A Carta das Nações Unidas de 1945⁶ inaugura oficialmente essas intenções. Ao definir os seus propósitos, a Organização assevera em seu artigo 1º que também seria “conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (ONU, 1945).

A ONU, ao cunhar a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o faz como resultado de uma série de acontecimentos históricos que nela culminaram, mas também se torna um documento basilar para acordos internacionais e cartas constitucionais mundo afora, como a Constituição Brasileira de 1988. É, em muitos aspectos, uma verdadeira carta de combate à discriminação racial e valorização da diversidade reverberada em diversos documentos internacionais e também nacionais. Destaque-se o regrado pelos artigos II e VII da aludida declaração:

Artigo II – 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, **sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza**, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

[...]

Artigo VII – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. **Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação** que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (grifo nosso).

Há o combate a qualquer forma de discriminação. Discriminação essa que ataca o cerne dos objetivos da Declaração, que é a dignidade da pessoa humana. Além disso, estabelece-se a garantia da proteção legal, ou seja, toda pessoa deve estar protegida pelo direito pátrio de qualquer forma de discriminação, ou mesmo de qualquer ditame que vá de encontro ao disposto na Declaração.

Ainda em 1958, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, fundada em 1919, mesmo antes da formação do Sistema das Nações Unidas), elaborou a Convenção nº 111,

⁶ Adotada e aberta a assinatura pela Conferência de São Francisco em 26.06.1945. Foi ratificada pelo Estado Brasileiro em 31.09.1945, apenas alguns dias após a rendição oficial do Japão na Segunda Guerra Mundial, que se deu em 02.09.1945.

relativa à Discriminação em matéria de Emprego e Ocupação. Considera ainda em seu preâmbulo “que todos os seres humanos, seja qual for a raça, credo ou sexo têm direito ao progresso material e desenvolvimento espiritual em liberdade e dignidade, em segurança econômica e com oportunidades iguais” (OIT, 1958). E, ainda em seu artigo 1º define o que deve ser compreendido como “discriminação”:

Artigo 1º – 1. Para fins da presente convenção, o termo “discriminação” compreende:
a) **Toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão (grifo nosso).**

Esse documento representa um dos marcos no combate à discriminação racial, visto que nas relações de trabalho também se manifesta um importante espaço de confirmação dessa desigualdade.

Porém, é a partir da década de 1960 que aparecem declarações e convenções específicas tratando da violência étnico-racial e de gênero, trazendo os olhares para o problema da discriminação como fator de desigualdade. Quase vinte anos depois (1966) da Declaração dos Direitos Humanos, as Nações Unidas organizaram o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (Brasil, 1994)⁷. Ainda em seu preâmbulo, o Pacto manifesta a compreensão de que “o ideal do ser humano livre, no gozo das liberdades civis e políticas e liberto de temor e da miséria, não pode ser realizado, a menos que se criem as condições que permitam a cada um gozar” desses e de outros direitos. O Pacto também avança para a compreensão de dignidade da pessoa humana associada à vida em família, garantido direitos de homens, mulheres e crianças, sem qualquer distinção, no ato da constituição familiar.

Nesse mesmo sentido, o Pacto dos Direitos Civis e Políticos contribui muito em definir melhor a necessidade da não discriminação para o gozo pleno desses direitos:

Artigo 2º – 1. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a garantir **a todos os indivíduos que se encontrem em seu território** e que estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, **sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação.**
[...]

Artigo 24 – 1. **Toda criança** terá direito, **sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte de sua família, da sociedade e do Estado.**

⁷ Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16.12.1966. Porém, o Pacto só foi ratificado pelo Estado Brasileiro 26 anos depois, em 24.01.1992.

[...]

Artigo 26 – **Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação alguma**, a igual proteção da lei. A este respeito, **a lei deverá proibir qualquer forma de discriminação e garantir a todas as pessoas proteção igual e eficaz contra qualquer discriminação por motivo de raça, cor**, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação (grifo nosso).

Até aqui há de se falar na formação de um Sistema Global Geral de Proteção e, ao lado dele, também se delineia um Sistema Especial de Proteção dos Direitos Humanos “a partir de uma concepção centrada no sujeito concreto historicamente situado que procura levar em consideração as peculiaridades, as idiossincrasias, as relações sociais, o tempo e o espaço nos quais se encontram inseridos o ser humano” (Iensue, 2021, p. 5). Sem qualquer dúvida, esse documento inspirou a formação de Constituições nacionais modernas, e também outros documentos legais de proteção aos direitos civis e políticos. Esse Sistema, na segunda metade do século XX, por meio de órgãos especializados e mecanismos de controle internacionais, passou a desempenhar um significativo papel no tratamento e combate ao preconceito e à discriminação racial.

Mas o mais importante dos documentos cunhados pelas Nações Unidas, com o intuito de combater a discriminação como fator de desigualdade, dá-se com a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial de 1965⁸, que entrou em vigor apenas em 1969. A professora Flávia Piovesan junto com Luis Carlos Guimarães (s. d., p. 1) apontam três relevantes fatores históricos que impulsionaram o processo de elaboração desta Convenção na década de 60, quais sejam, “o ingresso de dezessete novos países africanos na ONU em 1960, a realização da Primeira Conferência de Cúpula dos Países Não-Aliados em Belgrado em 1961 e o ressurgimento de atividades nazifascistas na Europa”.

Além disso,

Na década de 1960, a dinâmica de combate ao racismo e à discriminação racial foi especialmente impulsionada por alguns movimentos, notadamente o embate pelos direitos civis dos negros norte-americanos, a luta contra o colonialismo e pelo fim do regime *apartheid* na África do Sul. Nos Estados Unidos, diversos movimentos internos reclamaram as condições de extrema segregação, principalmente nos estados do Sul (IPEA, 2013, p. 13).

Decerto, o pós-guerra convergindo com esses fatores específicos que marcaram a década, efervesceram a necessidade de uma regulamentação “de fora para dentro” em muitos

⁸ Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 21.12.1965. Ratificada pelo Brasil em 27.03.1968.

Estados que ainda mantinham práticas, ou apontavam a iminência de voltarem às antigas práticas de discriminação racial.

A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial é um documento composto por 25 artigos com seus diversos parágrafos. Trata-se de um instituto jurídico bem completo, que inicia evocando a autoridade normativa da Carta das Nações Unidas e também da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda em seu preâmbulo faz consideração científica e majoritariamente aceita sobre a realidade da diversidade étnico-racial em termos de equivalência e não de superioridade e inferioridade:

Convencidos de que a doutrina da superioridade baseada em diferenças raciais é **cientificamente** falsa, **moralmente** condenável, **socialmente** injusta e perigosa, e que não existe justificação para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar algum, [...] (grifo nosso).

Evoca uma cientificidade que trará impactos morais, sociais e, conseqüentemente, interferirá na própria noção de justiça entre os homens. Em outras palavras, a Convenção impõe a concepção que não há contexto que justifique qualquer ação discriminatória que leve à desigualdade entre os homens. De forma límpida, o artigo 1º da Convenção define o que é considerado “discriminação racial”:

Artigo 1º - Para os fins da presente Convenção, a expressão “discriminação racial” significará toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

A discriminação racial foi definida como a distinção, exclusão ou restrição que poderão levar à anulação ou mesmo à restrição do exercício de direitos, o que fica bem claro na extensão dos 25 artigos da Convenção.

Outros aspectos centrais também merecem destaque: a proibição de propagandas e organizações baseadas em teorias de superioridade de uma raça ou de um grupo étnico; o acolhimento pela legislação nacional do princípio da igualdade entre as pessoas; a garantia que os tribunais nacionais acolherão as demandas que tenham como objeto a discriminação racial; o compromisso de que medidas no âmbito da educação serão tomadas para coibir práticas de discriminação racial e estímulo de práticas que incentivem a igualdade.

A Convenção também avança no sentido de disciplinar práticas de implementação das políticas nela propostas: criação de um Comitê, de abrangência e composição internacional

e equitativa, sobre Eliminação da Discriminação Racial; o compromisso dos Estados de enviarem a esse Comitê para exame, relatório sobre medidas adotadas para a efetividade do disposto na Convenção; a possibilidade de denúncia por parte de um Estado ao Comitê, havendo o descumprimento da Convenção por parte de outro Estado.

Decerto, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial possui duas metas básicas: (1) o combate a toda e qualquer forma de discriminação racial e (2) promoção de igualdade entre os seres humanos. Como dito alhures, um importante documento de compromisso internacional, e com diversos impactos nos instrumentos normativos nacionais.

Porém, além desses documentos de ordem específica de combate à Discriminação Racial, outros ainda merecem destaque, visto contribuir para o tema, embora mais focados em outras áreas de atuação. A seguir, apresentaremos alguns desses documentos e um pouco das suas contribuições em âmbito internacional.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata sobre Povos Indígenas e Tribais⁹. Ela define quem são os povos indígenas e tribais, além de afirmar a obrigação dos governos em reconhecer e proteger os valores e práticas sociais, culturais religiosos e espirituais que lhes são próprias. Em seu preâmbulo a convenção lembra “a particular contribuição dos povos indígenas e tribais à diversidade cultural, à harmonia social e ecológica da humanidade e à cooperação e compreensão internacionais”.

A Convenção do Trabalho Decente para Trabalhadores Domésticos, também conhecida como Convenção nº 189 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).¹⁰ Busca promover direitos trabalhistas dignos para os trabalhadores domésticos em todo o mundo. Estabelece uma série de princípios e direitos fundamentais para os trabalhadores domésticos, incluindo igualdade de tratamento, remuneração justa, limites de horas de trabalho, proteção social e condições de trabalho seguras e saudáveis, visando corrigir as desigualdades e abusos frequentemente enfrentados por trabalhadores domésticos, que historicamente foram uma categoria desfavorecida e marginalizada. No Brasil, a maioria dos trabalhadores domésticos são mulheres negras, o que torna a ratificação dessa Convenção um importante passo no combate à discriminação étnico-racial.

⁹ Foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989 e entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991. Foi promulgada pelo Brasil em 19 de abril de 2004. Atualmente a convenção está em vigência no Brasil pelo Decreto nº 10.088 de 05 de novembro de 2009.

¹⁰ Foi adotada pela OIT em 2011 e entrou em vigor em 2013. O Brasil ratificou essa Convenção em 26 de março de 2013.

Além disso, conferências foram organizadas representando esforços internacionais importantes para enfrentar questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial em diferentes períodos históricos e contextos globais.

Primeira Conferência Mundial contra o Racismo (1978)¹¹. Foi uma resposta internacional significativa ao *apartheid* na África do Sul e às questões raciais em todo o mundo. A Declaração de Durban, organizada nesta Conferência, condenou o *apartheid*, instou a comunidade internacional a tomar medidas efetivas contra essa forma de segregação racial e destacou a necessidade de ações para combater o racismo globalmente.

Segunda Conferência Mundial contra o Racismo e o Preconceito Racial (1983)¹². Esta resultou na adoção da Declaração e Programa de Ação de Genebra, que reafirmou o compromisso de combater o racismo em todas as suas formas e promover a igualdade racial.

Terceira Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001)¹³. Resultou na Declaração e Programa de Ação de Durban, que abordou questões como reparação por escravidão e colonialismo, bem como medidas para combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e outras formas de intolerância em todo o mundo.

Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2009)¹⁴. Esta conferência teve como objetivo revisar e avaliar o progresso feito desde a primeira conferência em Durban em 2001. Resultou em uma declaração e em um plano de ação que abordaram questões como o fortalecimento das leis contra a discriminação racial e a promoção da igualdade.

A partir de 2009 não ocorreu outra conferência mundial específica dedicada ao tema do combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas na mesma magnitude das conferências anteriores. No entanto, as questões relacionadas ao racismo, discriminação racial e intolerância continuam a ser discutidas em várias outras conferências e fóruns internacionais sobre direitos humanos, justiça social e igualdade. Além disso, muitos países realizam conferências e eventos nacionais e regionais para abordar essas questões em seus contextos específicos.

A exemplo dessas iniciativas, a Assembleia Geral das Nações Unidas em 23 de dezembro de 2013 proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes. Ela teve início em

¹¹ A primeira Conferência ocorreu em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 1978.

¹² A segunda Conferência foi realizada em Genebra, Suíça, de 14 a 25 de agosto de 1983.

¹³ A terceira Conferência ocorreu em Durban, África do Sul, em setembro de 2001.

¹⁴ Esta Conferência ocorreu em Genebra, Suíça, de 20 a 24 de abril de 2009.

1º de janeiro de 2015 e foi até 31 de dezembro de 2024. Esse período foi designado para reconhecer e promover os direitos e a igualdade das pessoas afrodescendentes em todo o mundo e para abordar as preocupações relacionadas ao racismo, discriminação racial e desigualdade.

2.3 O PRINCÍPIO DA IGUALDADE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Trata-se de um dos princípios fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Ele está consagrado no artigo 5º, *caput*, da Constituição, que estabelece: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]”.

A definição constitucional do princípio da igualdade no direito brasileiro enfatiza que todas as pessoas, sejam brasileiras ou estrangeiras residentes no país, são iguais perante a lei, sem discriminação de qualquer tipo. Isso significa que todos devem ser tratados de forma igualitária perante o estado e a sociedade, independentemente de origem, raça, sexo, religião, orientação sexual, idade, condição social, ou qualquer outra característica pessoal.

Nas lições do ministro Alexandre de Moraes (2007), dessa forma:

[...] o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desigualam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça, pois o que realmente protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito (Moraes, 2007, p. 31).

Ou seja, o princípio da igualdade não pode se apresentar como justificativa para a descaracterização de outros direitos ou mesmo princípios. Se estes possuem suas finalidades acolhidas pelo direito, não há de se reclamar pelo princípio da igualdade, pois ele não está sendo desobedecido. “A desigualdade na lei se produz quando a norma distingue de forma não razoável ou arbitrária um tratamento específico a pessoas diversas” (Moraes, 2007, p. 32).

O princípio da igualdade ainda é reforçado por outros dispositivos constitucionais que proíbem a discriminação em várias áreas, como no acesso ao trabalho, na educação, no tratamento de gênero, na proteção aos direitos das minorias, entre outros. Essas proibições visam garantir não apenas a igualdade formal perante a lei, mas também a igualdade material, ou seja, a igualdade de oportunidades e a promoção da justiça social.

O jurista e ex-ministro presidente do Supremo Tribunal Federal, Luis Roberto Barroso (2016, p. 210), ao discutir sobre as implicações e dificuldades da efetivação do

princípio da igualdade no Brasil, seguindo a doutrina constitucionalista majoritária, faz primeiramente menção às dimensões que esse princípio engloba, quais sejam, a igualdade formal, que funciona como proteção contra a existência de privilégios e tratamentos discriminatórios; a igualdade material, que corresponde às demandas por redistribuição de poder, riqueza e bem estar social; e também a igualdade como reconhecimento, significando o respeito devido às minorias, sua identidade e suas diferenças, sejam raciais, religiosas, sexuais ou quaisquer outras. E, nesse sentido, nos apresenta a lição sobre a realidade da efetivação:

A igualdade formal é um ponto obrigatório de passagem na construção de uma sociedade democrática e justa. Porém, notadamente, em países com níveis importantes de desigualdade socioeconômica e exclusão social, como é o caso do Brasil, ela é necessária, mas insuficiente. A linguagem universal da lei formal nem sempre é sensível aos desequilíbrios verificáveis na realidade material (Barroso, 2016, p. 210).

E nisso repousa o grande desafio: enxergar as nossas demandas sociais, e como aqui se discute, as demandas educacionais de igualdade de oportunidades, sensíveis aos desequilíbrios da nossa realidade. Em suma, “é por existirem desigualdades que se anseia à igualdade real ou material, uma vez que a lei genérica e abstrata é incapaz de proporcionar o alcance da igualdade meramente formal” (Lima, 2018, p. 14).

Ainda, apesar de muito extenso, não é apenas no artigo 5º da CF/88 que o princípio da igualdade está expresso. Por todo o corpo constitucional ele é apresentado das mais diversas formas. Como exemplos, no artigo 3º, inciso IV, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, encontra-se “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; o artigo 7º, XXX, garante a proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; o artigo 19, III, determina que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios criar distinções entre brasileiros ou preferências entre eles; o artigo 205, *caput*, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o artigo 206, I, afirma que o ensino será ministrado com base em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e ainda o artigo 227, *caput*, dispõe sobre a proteção especial à criança, ao adolescente e ao jovem, assegurando-lhes igualdade de direitos e oportunidades.

Apesar de ser possível apontar pontos de melhoria na formatação constitucional do princípio da igualdade, é inegável os avanços formais que esta proporciona para a efetivação

de direitos. Do mesmo modo é inegável o esforço constitucionalista para esse propósito. A Constituição Federal de 1988 é um marco histórico importante. A exemplo disso, a Lei nº 12.288, de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial), normas de orientação e combate à discriminação racial e as desigualdades raciais no Brasil, previu investimento estatal em políticas públicas de ação afirmativa, como será discutido no último capítulo deste trabalho.

E é nesse sentido que Lima (2018) discute o princípio da igualdade nas relações raciais diante do já previsto em nossa Constituição, leis e ações subsequentes:

E, em razão disso, não mais é possível ignorar, na análise do direito de igualdade, o direito à diferença, pois ele envolve, no caso dos grupos raciais negros, a necessidade de respeito e valorização da sua identidade étnico-cultural, razão pelo qual se faz urgente transcender ao direito de igualdade meramente formal, porque a busca de uma efetiva igualdade racial está amparada em outros valores que o mero legalismo ou a literalidade pura e simples da lei não permite que se alcancem (Lima, 2018, p. 20).

Assim, o princípio da igualdade, em seu aspecto formal, leva a um reconhecimento da existência de desigualdades, o que é um passo importante, porém ainda insuficiente. A própria Constituição Federal, não apenas em seu artigo 5º, mais em diversos outros dispositivos, avançou na descrição de direitos atinentes a esse princípio, e outros instrumentos legais foram formalizados atendendo especificidades. Em resumo, o princípio da igualdade em nosso direito significa que todas as pessoas devem ser protegidas com igualdade e não podem ser discriminadas devido a características pessoais. Trata-se de um princípio fundamental para a proteção dos direitos humanos e a promoção da justiça e da equidade na sociedade brasileira.

2.4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E SUAS ALTERAÇÕES NO CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é o principal instrumento normativo que organiza o sistema educacional brasileiro, regulamentando os dispositivos constitucionais referentes ao direito à educação. Sua promulgação representou um marco na consolidação de uma legislação educacional orientada pelos princípios da Constituição Federal de 1988, especialmente quanto à garantia do acesso à educação como direito público subjetivo, à gestão democrática do ensino público e à valorização dos profissionais da educação.

A LDB apresentou uma nova estrutura para o sistema educacional, em diferentes níveis e modalidades de ensino, abrangendo a educação básica — composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e a educação superior. Estabeleceu, ainda, as

diretrizes pedagógicas, curriculares e administrativas que orientam a atuação das instituições de ensino públicas e privadas, bem como as responsabilidades atribuídas aos entes federativos na organização da educação nacional em regime de colaboração.

Entre os aspectos centrais da LDB, destacam-se a definição dos objetivos de cada etapa da educação, os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a valorização da diversidade cultural e a articulação entre teoria e prática. Ela também regula temas como a formação de professores, a avaliação do rendimento escolar, o financiamento da educação e o papel das instâncias normativas, como os conselhos de educação.

Nos primeiros anos de vigência da então “nova LDB”, o professor Libâneo (2001), em seu conhecido artigo científico “Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas”, já asseverava:

Minhas considerações procuraram mostrar que a Pedagogia, tal como a entendo, passa por muitas inquietações. Eu penso que estamos numa encruzilhada. **Ou deixamos tudo como está ou aproveitamos a oportunidade de implantação da nova LDB para dar um salto de qualidade na formação profissional dos educadores.** Estamos frente a novas realidades sociais desafiadoras.

A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza, que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social. **Nosso desafio é uma escola incluyente.** Mas também uma escola atual, ligada no mundo econômico, político, cultural. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores. (Libâneo, 2001, p. 24, grifo nosso).

A fala de Libâneo se articula com a concepção de uma educação voltada para a inclusão. Assim, a LDB, ao estabelecer diretrizes para a formação de educadores e para os conteúdos curriculares, poderia – e deveria – ser utilizada como instrumento para a construção de uma escola socialmente referenciada, comprometida com a superação da exclusão e com a promoção da equidade. Esse entendimento fundamenta, inclusive, as alterações posteriores da LDB no sentido de incorporar temáticas como a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

A LDB foi publicada há menos de vinte anos do início do processo de redemocratização, e oito anos após a promulgação da Constituição Democrática de 1988. Decerto, a então nova lei de diretrizes e bases da educação nacional legou princípios democráticos que visavam atender aos anseios de uma sociedade que por duas décadas viveu limitações características de uma ditadura militar. Tratava-se de uma nova lei da educação regida por princípios constitucionais, só que agora de um Estado Democrático de Direito. No

entanto, a educação das relações étnico-raciais restava embrionária, o que logo demonstraria a necessidade de avanços.

Os princípios que regem uma norma jurídica infraconstitucional podem estar implícitos e nem sempre expressos na lei. Por serem superiores às regras propriamente ditas, estabelecerem diretrizes para a norma jurídica e, em tese, serem desdobramentos dos princípios constitucionais, a sua dicção nem sempre é considerada necessária. Na LDB, o legislador optou por expressar claramente esses princípios no corpo da lei. Eles atendem a uma matéria constitucional expressa no artigo 206 (CF/1988), que igualmente estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]”.

Originalmente, os artigos 2º e 3º da LDB, além dos princípios gerais de “liberdade” e “ideais de solidariedade humana”, também estabeleceram os princípios pelos quais “o ensino” deveria ser ministrado, não apenas replicando a norma constitucional, mas dando maior amplitude para uma possível aplicabilidade. Assim versava o artigo 3º:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII – valorização do profissional da educação escolar;
 VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX – garantia de padrão de qualidade;
 X – valorização da experiência extra-escolar;
 XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. [grifo nosso].

Esses princípios, que repetiam e ampliavam a versão constitucional, evidentemente, referiam-se a todos os níveis da educação formal, incluindo a educação superior. Possivelmente, o que mais se alinhava à necessidade de uma educação das relações étnico-raciais é o expresso no inciso IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; no entanto, parece mais adequado que a intenção do legislador era exigir a sensibilidade à diferença e heterogeneidade cultural. No que isso tocasse a necessidade de uma diversidade étnico-racial, especialmente relativa à herança cultural, estava atendido por esse princípio; porém, não parece adequado a ampliação dessa interpretação para uma educação das relações étnico-raciais nesse momento legislativo.

Ainda nos primeiros anos de vigência da nova lei, ao iniciar pelos princípios, percebeu-se a necessidade de aprimoramentos que buscassem a equidade étnico-racial nas

instituições, e que motivassem as mudanças de práticas nos sistemas de ensino e no imaginário pedagógico, ou seja, contribuições efetivas à educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Após diversas alterações por leis posteriores, o artigo 3º da LDB, que destaca os princípios pelos quais deve ser ministrado o ensino, teve suprimido um (a antiga dicção do inciso VIII) e acrescentado outros quatro incisos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
 XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
 XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva;
 XV – garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação.
 [grifo nosso].

Nesse sentido, no decorrer dos anos apresentaram-se várias mudanças com alterações na LDB no contexto étnico-racial. Em resumo, três leis trouxeram consideráveis alterações ao texto original; e ainda outras cinco, embora não alterassem o texto da LDB, trouxeram implicações ou sofreram sérias influências da política para as relações étnico-raciais, a exemplo das Leis das Cotas para as universidades (discutidas no próximo item deste capítulo).

Em ordem cronológica, o quadro abaixo apresenta esse resumo:

Quadro 1: Resumo de leis e suas ementas que alteraram a LDB ou que tenham implicação com a Educação para as relações Étnico-Raciais – ERER

LEI	EMENTA
10.639/2003	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
11.645/2008	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

12.288/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
12.796/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
14.723/2012	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.
14.914/2014	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

FONTE: BRASIL, Câmara dos Deputados.

A primeira considerável alteração veio com a Lei 10.639/2003. É uma lei bem curta que acrescenta dois artigos à LDB, inserindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira¹⁵ nos currículos do ensino fundamental e médio. Esse conteúdo programático, como versava o §1º do artigo 26-A (LDB), deveria incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Com a Lei 10.639/2003 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares (20 de novembro de 1695).

A segunda considerável alteração veio com a Lei 11.645/2008. Ela alterou a LDB para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira “e indígena”. A principal alteração foi no artigo 26-A da LDB, que já previa a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira (conforme a Lei nº 10.639/2003), mas com a nova lei, essa obrigatoriedade foi ampliada para incluir também a história e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, tornou-se obrigatório que os conteúdos curriculares abordassem as contribuições sociais, econômicas e culturais dessas populações, com ênfase na história da África, dos africanos, dos povos indígenas e suas lutas, culturas e influências na formação da sociedade brasileira.

¹⁵ Essa era a dicção original, o que viria a ser modificado em lei posterior para acrescentar o estudo da história e cultura indígena.

Seguindo a cronologia, a Lei 12.288/2010 não alterou a LDB, mas instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, um marco legal na promoção de políticas públicas voltadas à população negra. No campo educacional, a lei reforça a necessidade de implementação de políticas afirmativas, assegurando o acesso da população negra a todos os níveis de ensino. Há uma seção exclusiva dedicada à educação da população negra (Seção II do Capítulo II – “Da Educação”). O Estatuto determina que o poder público deve garantir ações para a ampliação do acesso da população negra à educação em todos os níveis, incluindo o ensino superior e a pós-graduação. A lei também prevê o incentivo à produção de materiais didáticos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, além da implementação de programas de formação para professores sobre a temática racial. Outro ponto importante é o reconhecimento das comunidades quilombolas, assegurando a essas populações o direito à educação diferenciada, respeitando sua identidade cultural e suas tradições. E ainda, instituiu que o Estado deve apoiar políticas específicas para o acesso e a permanência desses grupos nas instituições de ensino, bem como incentivar pesquisas e estudos sobre a cultura afro-brasileira.

A Lei 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, recebeu aprimoramentos onze anos depois, em 2023. Mas dispunha originalmente sobre a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Do total de vagas oferecidas, 50% são destinadas a esses estudantes, sendo que uma parcela seria reservada para aqueles pertencentes a famílias de baixa renda (até 1,5 salário mínimo per capita). Além disso, a lei previa a distribuição proporcional das vagas entre autodeclarados pretos, pardos, indígenas (pessoas com deficiência só foram acrescentadas em lei posterior) conforme a composição da população de cada estado, baseada nos dados do IBGE.

A terceira lei que altera a LDB no âmbito das relações étnico-raciais é a Lei 12.796/2013. Entre as principais mudanças, a lei tornou obrigatória a educação infantil a partir dos 4 anos de idade, estabelecendo que os pais ou responsáveis devem matricular as crianças na pré-escola. Além disso, reforçou a necessidade de respeito à diversidade étnico-racial na educação, incentivando a implementação de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade e da valorização das diferenças culturais. Foi, inclusive, a partir desta lei, que houve o acréscimo no artigo 3º da LDB, do inciso “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”, como princípio do ensino. A norma também regulamentou aspectos da formação docente, da gestão escolar e do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência.

A Lei 13.005/2014 foi a que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelecendo 20 metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil. O plano prevê ações para a universalização do ensino, a erradicação do analfabetismo, a valorização dos professores, a redução das desigualdades educacionais, incluindo aquelas relacionadas à diversidade étnico-racial. Enfatiza a necessidade de ampliar a oferta de educação infantil, ensino fundamental e médio, educação superior e profissionalizante, além de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para populações historicamente marginalizadas. O PNE também estabelece diretrizes para o financiamento da educação, determinando a aplicação de 10% do PIB na área educacional até o final de sua vigência. A educação para as relações étnico-raciais (ERER), embora não esteja explícita em nenhuma das 20 metas do PNE, está presente em diversas estratégias dessas metas. Além disso, no corpo da lei, em seu artigo 7º, ao tratar do regime de colaboração entre os entes federados, o § 4º disciplina que “haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”, que faz clara alusão às necessidades de comunidades indígenas e quilombolas.

A Lei 14.723/2023, por sua vez, trouxe atualizações importantes no que diz respeito à Lei de Cotas para o Ensino Superior. Ela alterou a Lei 12.711/2012, estabelecendo a ampliação e o fortalecimento das políticas de igualdade racial nas universidades públicas e também do ensino técnico de nível médio. Ela é considerada como uma continuação e ampliação da anterior, tornando ainda mais robusta a inclusão dos negros e outras minorias, sobretudo na educação superior. Ela tem como foco a expansão das cotas raciais nas universidades federais e em outras instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio. Dentre as atualizações, se destacam: (1) ampliação das cotas raciais: a lei ampliou a participação de estudantes “pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência” nas universidades públicas, assegurando uma maior presença de grupos historicamente marginalizados no ensino superior; (2) maior atenção ao contexto étnico-racial: ela reforça a importância do cumprimento das cotas raciais nas instituições federais, consolidando o papel das políticas afirmativas na promoção da igualdade racial no ambiente educacional; (3) aplicabilidade da política para os egressos: criou novos mecanismos de acompanhamento, prevendo que os alunos cotistas tenham o suporte necessário durante sua trajetória acadêmica, considerando as dificuldades econômicas e sociais que muitos deles enfrentam; (4) diversidade no acesso ao ensino superior: aborda a diversidade no ensino

superior de maneira mais detalhada, destacando a necessidade de inclusão e o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, tanto nas vagas quanto nas condições de permanência de alunos no sistema universitário. Em outras palavras, a lei fortalece o acesso e a permanência de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas instituições federais.

E, por fim, a recente Lei 14.914 de 3 de julho de 2024, que estabelece a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Pretende garantir a permanência e o sucesso dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições de ensino superior públicas federais. Em seu artigo 1º, a lei expressa seu objetivo: “Fica instituída a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos”. Assim, a lei busca assegurar condições para que esses estudantes possam concluir seus cursos, com medidas que comportam suporte financeiro para alimentação, moradia, transporte, saúde, apoio pedagógico, cultura e inclusão digital. Além disso, a legislação também determina a criação de programas voltados à promoção da igualdade racial, de gênero e à defesa dos direitos humanos, para combater a evasão escolar e melhorar a qualidade do ensino. Como exemplo, destaque-se o § 1º do artigo 9º, na disciplina do Programa de Bolsa Permanência: “A bolsa permanência consiste em auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes”. A implementação da PNAES visa democratizar o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior público.

Após a LDB, as modificações introduzidas no ordenamento jurídico no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, sem qualquer dúvida, marcam o esforço do legislador para a redução das desigualdades raciais. A Lei 10.639/2003 alterou a LDB incorporando a obrigatoriedade da inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos das escolas. Em 2008, a Lei 11.645 ampliou essa abordagem, tornando obrigatória também a temática “História e Cultura Indígena”, reconhecendo as diversas identidades culturais do Brasil. Essas alterações, além de reformularem o conteúdo curricular, buscaram combater a marginalização e a invisibilidade de certos grupos no contexto da educação. A Lei 12.288/2010, ao instituir o Estatuto da Igualdade Racial, trouxe uma série de diretrizes que impactaram setores, sobretudo a educação, ao garantir direitos específicos e combater a desigualdade racial. No âmbito do ensino superior, a Lei 12.711/2012, alterada posteriormente pela Lei 14.723/2023, estabeleceu o sistema de cotas para o ingresso de estudantes de grupos

étnico-raciais historicamente excluídos, como negros, pardos, indígenas e quilombolas, nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei 12.796/2013 acrescentou a consideração com a diversidade étnico-racial como um dos princípios que regem o ensino da LDB. A Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), consolidou as metas voltadas para a universalização do acesso e a permanência dos estudantes oriundos dessas populações. A mais recente Lei 14.914/2024 implementou a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como objetivo garantir a permanência dos estudantes, especialmente os de grupos vulneráveis, no ensino superior e técnico.

2.5 LEI DAS COTAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E A SUA ATUALIZAÇÃO PELA LEI 14.723/2023

Conforme mencionado no item anterior, a Lei 12.711/2012 é conhecida como Lei das Cotas. A Lei das Cotas sofreu duas importantes alterações em sua história: a primeira foi pela Lei 13.409 de 2016 que dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino; a segunda, que atualizou as alterações trazidas pela lei de 2016, foi a Lei 14.723/2023, sendo bem mais completa.

Primeiramente, precisa-se admitir que a política de ações afirmativas no Brasil, especialmente no âmbito do acesso à educação superior pública, ganhou contornos jurídicos precisos com a promulgação da Lei nº 12.711 de 2012. Essa norma passou a regulamentar a obrigatoriedade de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes oriundos da rede pública de ensino, observando critérios de renda familiar e etnia. Representou um marco normativo no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

Marques (2018) destaca em estudo sobre o acesso à educação superior e a identidade negra, que é a partir da década de 1990, como resultado de pressão social, que no Brasil se inicia um movimento mais efetivo para a promulgação de uma “lei de cotas”:

A partir da década de 1990, com a implantação de ações afirmativas, gradativamente se observa um novo desenho da política de educação superior, com o acesso de outro perfil de ingressantes, que em sua maioria eram a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior, pois a ausência de políticas de promoção de igualdade racial inviabilizava a entrada de jovens negros na universidade.

As reivindicações dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, a partir da década de 1990 pressionaram o Estado brasileiro para que implantasse políticas públicas afirmativas, com programas específicos, visando ao acesso de estudantes negros, indígenas e egressos de escolas públicas a esse nível de ensino. (Marques, 2018, p. 3, grifo nosso).

Ao destacar que os novos ingressantes passaram a ser, majoritariamente, a primeira geração de suas famílias a acessar a universidade, a autora evidencia o caráter transformador das ações afirmativas, especialmente ao romper ciclos históricos de exclusão. Também destaca o papel central das mobilizações sociais, particularmente do Movimento Negro, como agente político fundamental na formulação e pressão pela implementação dessas políticas. A atuação desse e de outros movimentos sociais foi decisiva para a problematização da ausência de equidade racial nas instituições públicas e para a inclusão de critérios étnico-raciais nas políticas de acesso.

Do ponto de vista técnico e jurídico, essa mobilização culminou em medidas concretas, como a criação de programas de cotas e, posteriormente, a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que estabeleceu o sistema de reservas de vagas nas instituições federais de ensino.

Com a promulgação da Lei nº 13.409/2016, houve uma ampliação no escopo da reserva de vagas, com a inclusão das pessoas com deficiência entre os beneficiários da política de cotas. A alteração introduziu um novo parâmetro de inclusão e foi fundamental para tornar a legislação mais abrangente, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁶ incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro. Contudo, até então, a legislação não previa critérios para a revisão e monitoramento das políticas de cotas, nem dispunha com precisão sobre o tratamento das vagas remanescentes.

A atualização promovida pela Lei nº 14.723 de 2023, introduziu dispositivos que fortalecem e aprimoram a política afirmativa instituída pela Lei nº 12.711/2012. Em primeiro lugar, ela reafirma o caráter permanente da política de cotas, revogando a previsão do art. 7º da lei originária, que fixava o prazo de vigência de dez anos para sua aplicação. Apesar das controvérsias políticas, essa alteração reflete o entendimento de que a superação das desigualdades raciais, sociais e educacionais no Brasil demanda políticas de longo prazo.

Além da supressão do limite temporal, a Lei nº 14.723/2023 promove alterações no processo de preenchimento das vagas. A nova redação do art. 3º da Lei nº 12.711/2012 determina que as instituições federais de ensino adotem um novo critério de preenchimento das vagas destinadas aos estudantes cotistas. Agora, as vagas da ampla concorrência são

¹⁶ Foi adotada em Nova York em 30 de março de 2007. Promulgada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

preenchidas prioritariamente, e apenas após essa etapa são alocadas as vagas reservadas, com base na classificação dos candidatos autodeclarados dentro de cada grupo de reserva. Esse novo modelo visa garantir a eficiência da política, evitando a subutilização de vagas e maximizando o ingresso de candidatos cotistas.

Outro ponto importante da nova lei é a inclusão, de forma expressa, do recorte quilombola na reserva de vagas, reforçando o reconhecimento legal dessas comunidades como sujeitos de direitos específicos. Ainda que, em alguns casos, universidades já contemplassem os quilombolas em suas políticas internas de ações afirmativas, a previsão legal traz uniformidade e reforça a obrigatoriedade de sua implementação por todas as instituições federais de ensino. Essa medida está em consonância com os dispositivos da Convenção 169 da OIT (vide item 2.2) e com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que reconhece os quilombolas como grupo étnico-racial merecedor de políticas específicas de promoção da igualdade.

No tocante à compatibilidade constitucional, a atualização legislativa manteve-se em conformidade com o entendimento consolidado do Supremo Tribunal Federal (STF), que reconheceu a constitucionalidade das ações afirmativas. No julgamento da ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) nº 186¹⁷ e da ADC (Ação Declaratória de Constitucionalidade) nº 41¹⁸, o Supremo Tribunal Federal (STF) já havia fixado que a política de cotas raciais e sociais é compatível com os princípios constitucionais, por atender à necessidade de correção de desigualdades históricas e de promoção da diversidade no ambiente acadêmico. A nova legislação apenas consolida esse entendimento, sem alterar sua natureza jurídica ou seus fundamentos constitucionais.

Desde o início de sua vigência, diversas pesquisas foram feitas em acompanhamento à aplicabilidade da Lei das Cotas. E muitas delas no sentido de apresentar um contraponto à constitucionalidade ou mesmo à necessidade da mesma. Castro (2018), em tese de doutorado em Direito apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, onde estudava sobre a constitucionalidade da referida lei, mesmo após a decisão sobre a ADPF 186 pelo STF, concluiu pela inconstitucionalidade do teor da lei:

¹⁷ A ADPF nº 186 questionava atos que criaram o sistema de reserva de vagas com base em critérios étnico-raciais (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Foi julgada procedente pelo Supremo Tribunal Federal (STF), confirmando a constitucionalidade do sistema de cotas raciais para universidades públicas.

¹⁸ A ADC nº 41 objetivava confirmar a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, que estabelece a reserva de vagas para negros em concursos públicos. Foi julgada procedente pelo STF, confirmando a constitucionalidade da Lei de Cotas para concursos públicos.

As ações afirmativas, são entendidas como um poderoso mecanismo que visa combater à discriminação, na medida em que procuram minimizar as desigualdades existentes na sociedade. Porém, quando pautadas em cotas raciais, tem sua finalidade questionada constitucionalmente, pois visualiza-se através de sua aplicação modificações temerárias ao sentido da ideologia constitucional que causam insegurança jurídica diante de interesses de grupos específicos que visam manipular poderes constituídos desviando a finalidade da função constitucional para satisfazer escolhas individuais.

Nesse sentido, entendemos que mesmo existindo mecanismos legais que tenham como finalidade modificar o entendimento do texto constitucional, seja pelo poder constituído, seja pela interpretação do Supremo Tribunal Federal, há um conjunto de matérias, que por terem seu conteúdo conectado à identidade constitucional, estão propensas à vigência eterna, pois enquanto o texto supremo vigorar, sua presença não pode ser afastada. Dessa forma, nem o poder constituinte derivado ou o mecanismo de mutação constitucional podem eliminar sua aderência constitucional. (Castro, 2018, p. 244-245).

Em nível acadêmico, o julgamento da ADPF e ADC citadas não são suficientes para barrar as desconfianças sobre a constitucionalidade da Lei das Cotas. Na mesma tese, a autora cita diversos outros estudos de especialistas em Direito que já insistiram nessa inconstitucionalidade. Mesmo após a reafirmação do direito à reserva de vagas por outras leis que alteraram a Lei de Cotas original, são predominantes os novos estudos na área do Direito que negam essa constitucionalidade.

Por outro lado, estudos na área de educação são robustos em analisar os resultados dessa aplicabilidade, tendo como pressuposto a inteira constitucionalidade da Lei das Cotas já decidida pelo STF. Racoski e Silva (2020), em estudo sobre a importância e a necessidade de pesquisas sobre o sistema de cotas para ingresso na educação superior pública, levantaram diversos estudos sobre a política de cotas que vem sendo produzidos desde então. Destacando-se, inclusive, a influência dessa política na realidade dos cursos de alta demanda.

A partir da realização de uma revisão da literatura sobre pesquisas relacionadas à política de cotas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Portal da Capes, verificamos que a mesma está despertando o interesse de diversas áreas do conhecimento, considerando que foram encontradas pesquisas de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento, como educação, ciências sociais, gestão pública, administração, linguística, direito, psicologia, serviço social, entre outras. (Racoski e Silva, 2020, p. 10).

Isso evidencia a crescente relevância acadêmica da política de cotas, demonstrada pelo número de pesquisas produzidas em distintas áreas do conhecimento. A constatação de que o tema ultrapassa os limites da educação e alcança outros campos revela o caráter transversal da referida lei. Tal diversificação é indicativa do caráter estrutural das desigualdades que motivaram a formulação da Lei 12.711/2012, e da complexidade dos mecanismos necessários à sua efetivação. A ampliação do interesse acadêmico sobre as cotas revela não

apenas a centralidade do tema na agenda pública, mas também sua relevância para a formulação de diagnósticos e estratégias mais precisas de enfrentamento das desigualdades educacionais e raciais no país.

Estudos ainda manifestam preocupação com um possível “desvirtuamento” do foco étnico-racial com as alterações subsequentes à Lei 12.711/2012. Santana, et al (2019), ao estudarem o acesso às instituições federais de ensino superior após a Lei das Cotas, admitem marcante mudança no perfil dos ingressantes, especialmente nas IFES localizadas no Nordeste do país, porém advertindo para uma possível perda de centralidade da política original:

Contudo, os resultados obtidos também sugerem indícios de que a opção adotada na Lei, de subordinar as categorias de inclusão (escola pública, renda, étnico-racial), pode contribuir com a geração de distorções no processo, de modo que o princípio fundamental das ações afirmativas seja desvirtuado, ou seja, com perda do espaço de centralidade.

A retomada do foco das ações afirmativas para os grupos étnico-raciais é um desafio posto, dado que as IFES, desde a fundação dos cursos de formação profissional no período colonial, tem sido acessível somente para os herdeiros da aristocracia e funcionários da alta hierarquia, perfil este que vem se modificando gradativamente no país, embora ainda com discrepâncias regionais. Assim, é importante que estudos futuros monitorem, de maneira censitária, o perfil dos estudantes ingressantes nas IFES e avaliem se, efetivamente, a Lei de Cotas conseguiu promover a reparação histórica de exclusão de negros e indígenas do ensino superior brasileiro. (Santana, et al, 2019, p. 138-139, grifo nosso).

Para os pesquisadores, quando o legislador condiciona o acesso às cotas étnico-raciais ao critério prévio de escolaridade em escola pública, estabelece uma hierarquia de critérios que, em certos contextos, pode atenuar ou mesmo deslocar a centralidade do combate ao racismo estrutural como fundamento das ações afirmativas. Essa configuração pode ter implicações práticas relevantes, pois, ainda que pretos, pardos e indígenas sejam os principais usuários da rede pública de ensino, o cruzamento obrigatório com outros critérios pode limitar o alcance da política reparatória sobre esses grupos, em especial nas regiões com maior desigualdade socioeconômica ou menor presença de população negra ou indígena.

Essa observação também remete à origem histórica da exclusão racial nas instituições de ensino superior brasileiras. As universidades públicas, desde sua formação no Brasil, estiveram estruturadas sob uma lógica elitista, fortemente excludente e vinculada a interesses das classes dominantes. O reconhecimento dessa realidade histórica reforça a importância de que políticas públicas afirmativas não apenas ampliem o acesso de maneira geral, mas o façam com foco explícito na reparação das desigualdades étnico-raciais acumuladas. Essa é a razão pela qual o monitoramento da realidade discente, com recorte racial

e socioeconômico, seja fundamental para avaliar se as ações afirmativas estão de fato contribuindo para o rompimento com os padrões históricos de exclusão.

Nesse sentido, para esses estudiosos críticos dos “novos critérios”, a insistência na retomada do foco étnico-racial é uma necessidade histórica e política. Isso exige tanto a revisão crítica dos marcos legais e operacionais da política de cotas quanto o aprimoramento dos instrumentos de avaliação institucional e acompanhamento da permanência e do êxito dos estudantes beneficiados.

Por outro lado, outros estudiosos da educação veem nesses novos critérios um melhor ajustamento da necessidade para a reparação histórica de exclusão social. Caregnato et al (2020), em pesquisa sobre a origem escolar e a ocupação de vagas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), salienta essa necessidade de aprimoramento:

Nesse sentido, a política de cotas acaba por negligenciar a complexidade da estratificação educacional no nível médio, reforçando, nessa modalidade específica das cotas para escolas públicas, o acesso privilegiado de grupos cujas vantagens socioeconômicas já os inserem em escolas públicas diferenciadas, de acesso restrito e distintivo.

É importante salientar os avanços significativos que a política de cotas produziu ao garantir o acesso à educação superior por parte de segmentos historicamente excluídos. A ocupação da reserva de vagas das ações afirmativas na universidade pública deve considerar que segmentos mais vulneráveis em termos socioeducacionais (pessoas pretas, pardas e indígenas de baixa renda) não têm ocupado a totalidade das vagas destinadas a eles. Além disso, parte dessas vagas podem estar sendo ocupadas por candidatos não condizentes com os critérios de renda e raça, tendo em vista as dificuldades de caracterização do perfil. Por um lado, a análise da renda familiar seria um dado objetivo; entretanto, sua comprovação é complexa. (Caregnato et al, 2020, p. 17).

Em rumo diverso, estes autores não apenas defendem os novos critérios, como asseveram a necessidade de aprimorá-los ainda mais. Isto se justificaria pela complexidade que há no tema da renda familiar e a possibilidade de que as pessoas mais vulneráveis, para quem foram pensadas as políticas de reserva de vagas, não estejam sendo adequadamente beneficiadas.

Por fim, cabe destacar que a Lei nº 14.723/2023 amplia a visibilidade institucional da política de cotas, ao prever que os dados sobre o seu cumprimento deverão ser publicados pelas instituições de ensino, de forma clara e acessível (art. 7º, § único). Isso contribui para a responsabilização institucional, ao mesmo tempo que permite à sociedade civil acompanhar a efetividade da norma, reforçando o controle social sobre as políticas públicas educacionais.

Ainda, é importante notar que a referida lei, acompanhada de suas alterações, tem diversas menções a estudantes indígenas e quilombolas, porém ausente o termo “negro”. Isso destaca uma particularidade terminológica que pode, à primeira vista, provocar questionamentos. Essa escolha linguística, no entanto, está fundamentada em critérios técnicos e jurídicos que estruturam a política de ações afirmativas no Brasil.

A terminologia utilizada na legislação adota, como referência, a classificação de cor/raça do IBGE. De acordo com essa classificação, a população negra é composta pela soma das categorias “preta” e “parda”, como já exposto neste trabalho. Esse entendimento é amplamente aceito em documentos normativos e em políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, inclusive no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Dessa forma, a Lei de Cotas, ao referir-se a “estudantes pretos e pardos”, está tecnicamente contemplando o grupo racialmente identificado como negro, ainda que sem utilizar diretamente esse termo. Por outro lado, a menção direta a indígenas e quilombolas decorre do reconhecimento jurídico dessas populações como grupos étnico-culturais específicos, com identidade própria, distintas da classificação individual de cor ou raça. Os povos indígenas e as comunidades quilombolas são titulares de direitos coletivos reconhecidos pela Constituição Federal, como o direito às suas terras, línguas, práticas culturais e formas próprias de organização social, além do direito à educação diferenciada. Nesse sentido, a legislação, ao nomeá-los de forma autônoma, atende a essa especificidade de identidade étnico-racial.

Decerto, a nova redação da Lei 12.711/2012, conferida pela Lei 14.723/2023, representa um importante avanço na consolidação de uma política de inclusão no ensino superior federal, especialmente no que se refere à dimensão étnico-racial, embora seja preciso admitir que tanto a lei original como a sua mais recente alteração, são resultado e também causa de muitas tensões políticas e sociais.

Muito recentemente, Ferreira et al (2024) em estudo que analisa os princípios que fundamentaram a revisão da Lei de Cotas, propuseram a reflexão sobre o que chamaram de “modelo cognitivo de diversidade” sobre as relações que podem ser estabelecidas entre as teorias que tratam da questão racial e o modelo cognitivo desta política. Os autores destacaram dez importantes mudanças trazidas pela nova lei, algumas das quais foram tratadas neste trabalho, e discutem cada uma delas com o afã de identificar as nuances de princípios que podem ter fundamentado cada alteração. O estudo sugere que a política de cotas, para alcançar maior eficácia reparatória, demandaria uma organização que reconhecesse o critério racial de forma autônoma, desvinculado da condição socioeconômica.

[...] A lei de cotas, mesmo com a recente revisão, ainda possui o critério racial subordinado ao critério socioeconômico. Esta subordinação é então um princípio que constitui o modelo cognitivo desta política, que objetivamente a torna uma política de cotas sociais, e não raciais.

No modelo cognitivo da referida revisão, constata-se a existência de princípios antirracistas, mas isso não se apresenta em absoluto. Embora o projeto de lei tenha um viés progressista, ele não altera linhas centrais da lei, como aquela em que concede 50% das vagas para ampla concorrência, num país onde 87,5% dos estudantes em nível de ensino médio estão matriculados no ensino público (Mello e Santos, 2022). Esse desajuste evidencia que nem o critério social, tampouco o racial subordinado a este, foram suficientemente fortes para superação de princípios meritocráticos e de democracia racial que ainda têm influência na lei. (Ferreira et al, 2024, s.p, grifo nosso).

Trata-se uma crítica dizendo respeito à hierarquização dos critérios de inclusão, e desta vez relativa às alterações de 2023. Segundo os autores, embora a política de cotas seja comumente compreendida como uma ação afirmativa de cunho étnico-racial, seu desenho legal revela uma prioridade ao critério socioeconômico, o que se traduz, na prática, em uma subordinação da dimensão racial. Esse arranjo normativo é interpretado como uma limitação à efetividade das ações afirmativas voltadas à reparação histórica dos efeitos do racismo estrutural no Brasil.

A crítica de que a política funciona, essencialmente, como uma “política de cotas sociais, e não raciais”, chama a atenção para a ausência de um reconhecimento mais explícito e autônomo das desigualdades raciais como fundamento para o acesso diferenciado ao ensino superior. Ainda que a lei atualizada incorpore avanços simbólicos, como a menção expressa a estudantes quilombolas, a permanência de dispositivos como a reserva de 50% das vagas para ampla concorrência, em um país com maioria estudantil advinda da rede pública, pode revelar a manutenção de princípios meritocráticos.

Além disso, ao observar que o projeto de lei atualizado carrega um “viés progressista” sem, no entanto, alterar suas estruturas centrais, os autores indicam que há uma tensão entre o discurso antirracista e a efetividade normativa da política. Tal tensão decorre, em parte, da influência ainda presente de concepções como a da democracia racial, ideologia que minimiza as desigualdades raciais no Brasil, e de uma valorização do mérito individual como critério de justiça.

Entre tensões e conformações sociais e políticas, a Lei das Cotas já avança para quase quinze anos de vigência, com significativas alterações e com discussões que vão desde a sua constitucionalidade, passando pela aplicabilidade, e alimentando reflexões acadêmicas sobre a sua eficiência em gerar justiça e equidade étnico-racial.

3. A POLÍTICA DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Maranhão é um estado marcado por uma grande diversidade étnico-racial, com significativa presença de negros (pretos e pardos) e indígenas, refletindo a complexidade da formação histórica e cultural da região. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)¹⁹, a maioria da população maranhense se autodeclara parda (66%), seguida por pretos (13%) e uma expressiva comunidade indígena (mais de 54 mil pessoas, o que corresponde a 0,8%). Ao todo, pardos, pretos e indígenas representam aproximadamente 80% da população maranhense, reforçando a necessidade de políticas educacionais que contemplem essa diversidade.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é uma das poucas instituições públicas de ensino superior do estado – o Maranhão reúne ao todo apenas 4 instituições²⁰ dessa categorização. “Tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís” (UFMA, 2022). Com a composição e regulação hoje conhecidas, a UFMA foi criada em 1966, e consolidou-se como um espaço de referência no ensino superior maranhense, ampliando gradativamente sua estrutura e sua oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

Assim foi instituída, pelo Governo Federal, nos termos da Lei n.º 5.152, de 21/10/1966 (alterada pelo Decreto Lei n.º 921, de 10/10/1969 e pela Lei n.º 5.928, de 29/10/1973), a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão. (UFMA, 2025).

Desde a sua fundação, a UFMA tem expandido a sua atuação e atendido uma população cada vez maior. Com campi espalhados por diversos municípios, a instituição, com capilaridade, tem sido um vetor reconhecido do conhecimento e de acesso ao ensino superior para diferentes segmentos da população. Nesse contexto, a UFMA atrai para si uma expectativa social sobre a implementação de políticas de igualdade racial que busquem a inclusão e a valorização das identidades étnico-raciais.

¹⁹ O Censo 2022 (IBGE) registrou uma população de 6.776.699 pessoas no Estado do Maranhão. Dentre eles, 1.361.865 brancos, 854.424 pretos, 6.541 amarelos, 4.499.018 pardos e 54.682 indígenas.

²⁰ Além da UFMA, o estado do Maranhão possui como instituição pública de ensino superior, apenas a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Visto que o estado do Maranhão possui aproximadamente 80% de sua população que se autodeclara negra ou indígena, há a expectativa que a sua principal universidade pública trabalhe e também incentive uma educação das relações étnico-raciais. No estado brasileiro, do ponto de vista legal, esse incentivo deu-se especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), destacando-se as suas alterações específicas. Seguindo essa trajetória normativa, leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 firmaram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, enquanto outras, como a Lei 12.711/2012 e sua atualização pela Lei 14.723/2023, reforçaram políticas afirmativas voltadas ao ingresso de estudantes de grupos historicamente marginalizados nas instituições federais de ensino (vide itens 2.4 e 2.5). Esse conjunto normativo evidencia o interesse do legislador em tratar as desigualdades raciais no ambiente acadêmico e a necessidade de políticas institucionais que assegurem a efetividade desses dispositivos.

No que tange à UFMA, mesmo antes da Lei das Cotas, resoluções do CONSEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) da universidade regulamentaram ações com reservas de vagas para negros, estudantes egressos de escola pública e, com menor impacto, pessoas com deficiência e indígenas. Em estudo sobre a estratificação e desigualdades no sucesso acadêmico de alguns cursos da universidade, Lima et al (2018) citam esse movimento construído a partir de resolução ainda no ano de 2006, com vigência a partir do processo seletivo vestibular de 2007 da instituição:

Diante do diagnóstico de que o PSG não favorecia o ingresso dos alunos das escolas públicas, a IFES, por meio da Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (**CONSEPE de 2006**), regulamentou a extinção gradativa dessa modalidade de seleção e instituiu políticas de ações afirmativas da seguinte forma: 30% das vagas da graduação para o PSG e 70% para o Vestibular. Estas eram redistribuídas, **sendo 50% para a categoria universal, 25% para cota de negros e 25% para candidato que tenha cursado todo o ensino médio em escola pública. Também era ofertada uma vaga cortesia para pessoa com deficiências e uma para indígena** (em caso de não preenchimento, elas seriam desativadas).

Essa Resolução vigorou nos ingressos de 2007 e 2008. Em 2007, uma outra do CONSEPE também instituiu uma Comissão de Validação de Matrícula da Cota de Negros com base em critérios fenótipos. O ingresso nos cursos de graduação em 2009 foi orientado por outra Resolução, **aprovada em 2008**, consolidando a extinção da modalidade PSG e distribuindo a totalidade de vagas nas categorias: **50% para universal, 25% escola pública, 25% negro e ainda 4 vagas na categoria especial (duas para índio e duas para pessoa com deficiência)**. Ainda em 2009, a instituição fez adesão ao Sisu como critério exclusivo de acesso a partir do ano seguinte, submetendo-se às portarias do MEC orientadoras do processo seletivo. (Lima et al, 2018, p. 287-288, grifo nosso).

Decerto, a Universidade Federal do Maranhão antecipou-se à legislação federal ao adotar, por meio de resoluções internas do CONSEPE, uma política de ações afirmativas antes

mesmo da promulgação da Lei das Cotas. A instituição, ao constatar que o seu processo seletivo não atendia efetivamente os estudantes oriundos da rede pública e negros principalmente, reformulou-o. Essa experiência prévia certamente constitui um elemento para compreensão da trajetória da política de cotas na instituição e suas especificidades locais.

Neste sentido, este capítulo se propõe a examinar como a política de igualdade étnico-racial tem sido implementada em uma instituição de ensino superior, com ênfase na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para isso, serão abordadas as relações étnico-raciais na formação dos cursos de licenciatura, as ações afirmativas desenvolvidas na instituição e outras políticas voltadas à promoção da equidade racial no ambiente acadêmico. A análise buscará compreender de que maneira esses programas e iniciativas têm se articulado para garantir a diversidade e a inclusão, bem como os desafios persistentes para a sua concretização.

3.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O Decreto Federal 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Em obediência a essa norma, todas as instituições de ensino superior (IES), ao elaborarem seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o fazem sob essa orientação normativa. O referido decreto, em seu artigo 21, incisos II e IV, disciplina que o PDI conterá, no mínimo, dentre outras exigências, “projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão” e “organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e campus para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos”.

O PDI 2022-26 da Universidade Federal do Maranhão²¹, atendendo aos ditames do aludido decreto, em seu perfil institucional, organizando áreas de atuação e suporte acadêmico, dispôs número e natureza de cursos, suas respectivas vagas, unidades e campus. Dele se extrai que a UFMA tem um total de 95 cursos de graduação distribuídos na sede (em São Luís) e em

²¹ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2022-2026, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foram aprovados pela Resolução nº 421-CONSUN de 19 de julho de 2022. O PDI anterior (2017-2021) sofreu duas prorrogações, sendo a última até 30.06.2022.

outros 8 campi no interior do estado. Dentre os cursos, 54 formam o grau de bacharelado, e 41 o grau de licenciatura.

O quadro a seguir apresenta os municípios onde há a presença da universidade, com seu respectivo número total de cursos de graduação e a quantidade de licenciaturas presente em cada campus.

Quadro 2: Distribuição de cursos de graduação por campi da UFMA

CAMPUS	Nº DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	CURSOS DE LICENCIATURA
São Luís	55	Artes Visuais Ciências Biológicas Ciências Sociais Educação Física Estudos Africanos e Afrobrasileiros Filosofia Física Geografia História Letras – Inglês Letras – Espanhol Letras – Francês Letras – Libras Matemática Música Pedagogia Química Teatro
Bacabal	6	Ciências Humanas/Sociologia Ciências Naturais/Física Ciências Naturais/Biologia Educação do Campo/Ciências da Natureza e Matemática Educação do Campo/Ciências Agrárias Letras-Português
Balsas	4	
Chapadinha	4	Ciências Biológicas
Codó	3	Ciências Humanas/História Ciências Naturais/Biologia Pedagogia
Grajaú	2	Ciências Humanas/Geografia

		Ciências Naturais/Química
Imperatriz	9	Pedagogia Ciências Humanas/Sociologia Ciências Naturais/Biologia
Pinheiro	7	Ciências Humanas/Filosofia Ciências Humanas/História Ciências Naturais/Biologia Educação Física
São Bernardo	5	Ciências Humanas/Sociologia Ciências Naturais/Química Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa Linguagens e Códigos/Música
TOTAIS	95	41

FONTE: PDI UFMA (2022-26)

Em termos de cursos de graduação, A UFMA apresenta uma vocação muito forte para a formação de docentes, visto que dos 95 cursos oferecidos, 41 deles são de licenciatura. E ainda, três campi oferecem, na modalidade presencial, exclusivamente cursos de licenciatura (Bacabal, Codó e Grajaú), o que justifica o interesse desta pesquisa por esse grau de formação.

A Pró-Reitoria de Ensino da UFMA (PROEN) organizou um Guia de Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, com a primeira edição em 2022, visando atender a uma demanda das Coordenações e Departamentos dos Cursos de Graduação na elaboração ou ainda a revisão dos seus projetos de curso (UFMA, 2022). Quando trata dos elementos estruturais do projeto pedagógico do curso, da organização curricular e da abordagem de temas transversais, o documento assim orienta:

São considerados temas transversais, a abordagem no âmbito do curso das diretrizes relacionadas aos Direitos Humanos, **a Educação para as Relações Étnico-raciais** e a Educação Ambiental. Como tais, devem ser abordados ao longo da trajetória curricular.

Estudos dessas questões **devem estar inclusos nos componentes e atividades curriculares dos cursos**. Como requisito legal e normativo, deve ser cumprido, conforme Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Dessa forma, **recomenda-se: informar em quais componentes curriculares, projetos, atividades curriculares e outras ações, os mesmos são abordados, assim como, se for o caso, em quais ementas de componentes curriculares**. (UFMA, 2022, p. 17, grifo nosso).

E ainda, quando trata de conteúdos objeto de exigência legal, o documento orienta que os projetos pedagógicos devem enfatizar conteúdos pertinentes às políticas “de educação

das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (UFMA, 2022, p. 20).

A publicação do Guia atende a uma demanda institucional interna por padronização e atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), em consonância com os marcos legais e normativos da educação superior brasileira. O documento estabelece orientações sobre a estrutura dos PPCs, incluindo a necessidade de incorporação de temas transversais como os Direitos Humanos, a Educação Ambiental e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao indicar que esses temas devem ser abordados ao longo da trajetória curricular, distribuídos entre componentes, projetos e demais atividades formativas, o Guia reafirma a obrigatoriedade do cumprimento dos requisitos estabelecidos pelos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação.

No que se refere especificamente à educação para as relações étnico-raciais, o Guia orienta que os projetos pedagógicos enfatizem conteúdos pertinentes às políticas educacionais voltadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Trata-se de um alinhamento institucional às exigências legais impostas, especialmente, pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como pelas diretrizes curriculares nacionais correspondentes. A orientação de explicitar nos PPCs os componentes e as ações em que esses conteúdos são abordados visa garantir o atendimento às exigências legais, tanto em processos de avaliação externa quanto na gestão acadêmico-administrativa interna.

Dos 41 cursos de licenciatura oferecidos pela UFMA, apesar de que boa parte deles sejam antigos, 10 deles não disponibilizam no site eletrônico da PROEN os seus Projetos Pedagógicos de Curso. São eles: (1) Ciências Naturais – Biologia, campus Codó; (2) Educação Física, campus Pinheiro; (3) Ciências Humanas – História, campus Codó; (4) Física, campus São Luís; (5) Pedagogia, campus Codó; (6) Pedagogia, campus Imperatriz; (7) Matemática, campus São Luís; (8) Química, campus São Luís; (9) Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática, campus Bacabal; e (10) Educação do Campo – Ciências Agrárias, campus Bacabal. Sendo assim, esta pesquisa limitou-se a pesquisar os outros 31 cursos de licenciatura restantes.

Para cada Projeto Pedagógico atentou-se para quatro critérios: (a) a menção dos temas transversais, em especial a educação para as relações étnico-raciais, nos capítulos introdutórios de fundamentação do projeto; (b) a menção das leis e resoluções que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais produzidas a partir da LDB de 1996; (c) componentes curriculares obrigatórios ou ainda eletivos que expressam claramente essa

temática; e (d) presença, através da análise das ementas dos componentes curriculares, da educação das relações étnico-raciais.

Depois que o PDI e o PPI UFMA (2022-26) foram aprovados, apenas o curso de Licenciatura em Ciências Humanas Sociologia, campus Imperatriz, atualizou o seu Projeto Pedagógico de Curso em 2023. No entanto, por falhas na elaboração, o que está devidamente orientado para correção pelo Guia de Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação de 2022, outros três cursos não mencionam em qualquer espaço o ano que elaboraram o seu documento, nem mesmo na capa ou em todo o corpo do Projeto. Os cursos de licenciatura em (1) Ciências Naturais – Biologia, campus Bacabal; (2) Educação Física, campus São Luís e (3) Filosofia, campus São Luís, não anotaram em seus projetos o ano de elaboração dos documentos, o que, naturalmente, dificultou a análise específica da cronologia.

(A) Da menção aos temas transversais, em especial a educação para as relações étnico-raciais, nos capítulos introdutórios de fundamentação do projeto.

Apenas 5 dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas fazem menção aos temas transversais em seus capítulos introdutórios. Entende-se por capítulos introdutórios os que apresentam os elementos estruturais do curso, como base legal e fundamentação teórico-filosófica, dentre outros. Apenas os projetos dos Cursos Ciências Biológicas, campus São Luís; Ciências Sociais, campus São Luís; Ciências Humanas – Sociologia, campus Imperatriz; Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, campus São Luís; e Pedagogia, campus São Luís trazem a abordagem dos temas transversais diretamente. Os demais cursos, a grande maioria, nem sequer mencionam a transversalidade como diretriz que justifica a presença de temas que promovam a educação das relações étnico-raciais em seus componentes curriculares.

Como dito alhures, o Guia de Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação recomenda que seja informado em quais componentes curriculares, projetos, atividades curriculares e outras ações, os mesmos são abordados, assim como, se for o caso, em quais ementas de componentes curriculares estão presentes.

Alguns projetos conseguiram comunicar com clareza o real significado de transversalidade de temas em seu currículo. O PPC Ciências Biológicas, do campus São Luís, por exemplo, trata do tema transversal Educação para as Relações Étnico-raciais, exemplificando em alguns de seus componentes curriculares:

No que diz respeito aos componentes curriculares, **o tratamento de questões e temáticas que tratam das relações étnico-raciais e do respeito aos afrodescendentes será contemplado nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágio e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão)**. A título de exemplificação destes conteúdos, podem ser citados: **nas áreas da Genética e Evolução**, serão abordadas as frequências gênicas em diferentes populações e o risco ou suscetibilidade para o desenvolvimento de doenças genéticas como anemia falciforme, fenilcetonúria, tay-sachs, bem como a predisposição para o desenvolvimento de distúrbios de acordo com o sexo, diferenças nas frequências alélicas em diferentes etnias; **na área da Botânica, Zoologia e Ecologia**, os alunos poderão reconhecer os usos dos recursos naturais pelos diferentes povos; **na área específica da licenciatura**, os alunos poderão interpretar as políticas educacionais voltadas ao Ensino das Ciências Biológicas, educação ambiental, étnico-raciais e direitos humanos; **nos estágios**, projetos de pesquisa e extensão poderão vivenciar e reconhecer diferentes realidades sociais e culturais, contribuindo com o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão social e de respeito à diversidade. (UFMA, 2013, p. 11, grifo nosso).

Ao indicar áreas como Genética, Ecologia e Botânica como espaços para discussão sobre diversidade étnico-racial, o documento busca contextualizar cientificamente a abordagem das diferenças humanas, de forma técnica e necessária, inserindo questões ligadas a variações genéticas e a conhecimentos tradicionais dos povos, inclusive no que tange à utilização dos recursos naturais. Percebe-se, também, que a inclusão da temática é mais descritiva do que sistematizada, muito do que se espera de um PPC. A articulação pedagógica mais robusta e precisa, que garanta o tratamento adequado, crítico e contínuo das relações étnico-raciais na prática formativa, dá-se principalmente no planejamento da aula pelo professor.

Além disso, ao mencionar os estágios, projetos de extensão e pesquisa como oportunidades para vivenciar diferentes realidades culturais, o texto direciona a um caminho importante para a construção de uma formação docente mais comprometida com a equidade e o respeito à diversidade. Por óbvio, a efetividade dessa proposta depende diretamente da intencionalidade com que essas atividades são planejadas e executadas.

No mesmo sentido, o PPC Ciências Humanas – Sociologia, campus Imperatriz, cita os componentes que abordam os temas transversais. Ao todo o curso tem sete componentes com essa abordagem, destacando-se três para a educação das relações étnico-raciais, quais sejam, “História da África e dos Afro-brasileiros, História Indígena e do Indigenismo, Educação para a Diversidade” (UFMA, 2023, p. 31-31).

Um outro destaque está no PPC Ciências Sociais, campus São Luís. Entre os elementos estruturais, os temas transversais foram trabalhados no item de interdisciplinaridade, justificando-se pela própria natureza das ciências sociais. Além de citar os componentes onde estão presentes esses temas, o PPC dá uma ênfase especial à educação das relações étnico-raciais:

As Ciências Sociais definem-se pela integração das áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política, o que implica **uma necessária integração, interdisciplinaridade das áreas e transversalidade dos conteúdos gerais ou específicos**. Caracteriza-se, portanto, pela diversidade das formas de ver e explicar a realidade social, política e cultural, nos diversos momentos históricos e espaços, mundial, nacional e local.

Os conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais, o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (Resolução CNE/CP 1/2004), assim como o tema da educação ambiental (Lei nº 9.795, 27/04/1999) integram diversas ementas das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Além das inúmeras possibilidades de tratamentos transversais, várias disciplinas do curso acrescentam uma dedicação especial aos temas, destacando-se [...]. (UFMA, 2014, p. 18, grifo nosso).

A natureza interdisciplinar das Ciências Sociais, ao integrar Antropologia, Sociologia e Ciência Política, favorece o tratamento de temáticas como as relações étnico-raciais. Ao mencionar explicitamente a integração dos conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais às ementas de disciplinas centrais do curso, como Antropologia, o documento evidencia um esforço institucional para cumprir as determinações da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Pela sua própria natureza, o Curso Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, do campus São Luís, em sentido amplo, é o que mais atende a essa necessidade. Tanto os temas educação das relações étnico-raciais, como direitos humanos e educação ambiental estão presentes. No entanto, a expressão “temas transversais” foi estranhamente negligenciada, não apenas nos elementos estruturais, mas em todo o corpo do projeto.

Por fim, o PPC Pedagogia, do campus São Luís, que é ainda de 2007, apesar de inserir a educação étnico-racial como um dos núcleos temáticos de aprofundamento nos componentes curriculares, igualmente negligenciou a expressão “temas transversais” em seus elementos estruturais, como orienta o Guia da PROEN/UFMA. Optaram por uma expressão correlata – “eixo transversal” – porém presente apenas nas ementas de poucos componentes, e não nos elementos introdutórios.

A constatação de que apenas 5 dos 31 Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas tenham alguma menção ao tema transversal da educação das relações étnico-raciais, obviamente não é um bom indicador. Esse dado evidencia uma fragilidade no que se refere à efetiva incorporação da educação das relações étnico-raciais como diretriz transversal nos cursos de formação docente. Embora alguns PPCs indiquem iniciativas no sentido de cumprir as exigências legais e as diretrizes curriculares nacionais, a omissão da temática na maior parte desses documentos compromete a efetiva formação inicial orientada para o

enfrentamento das desigualdades raciais. Em que pese a existência de um novo PDI e de um Guia de Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, essa lacuna sugere a necessidade de revisão crítica dos documentos institucionais, bem como de ações formativas que orientem a implementação das políticas de igualdade racial no currículo das licenciaturas.

(B) Da menção às leis e resoluções que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais produzidas a partir da LDB de 1996.

Pouco mais da metade dos Cursos de Licenciatura da UFMA fazem menção às leis e resoluções que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais. 16 dos 31 cursos se comprometem em seus elementos estruturais. Há uma expressão repetida em alguns projetos, fazendo que esse número seja mais expressivo. Os cursos interdisciplinares, que somam 14 no total, de Linguagens e Códigos (2 cursos – Língua Portuguesa e Música, campus São Bernardo), Ciências Naturais (6 cursos – Biologia, nos campi Bacabal, Imperatriz e Pinheiro; Química, nos campi Grajaú e São Bernardo; e Física, campus Bacabal) e Ciências Humanas (6 cursos – Sociologia, nos campi Bacabal, Imperatriz e São Bernardo; Filosofia e História, campus Pinheiro; e Geografia, campus Grajaú), independentemente de suas habilitações específicas, repetem a mesma fórmula dessas citações.

Como exemplo, o PPC Ciências Humanas – Sociologia, campus Bacabal, no capítulo “bases legais”, traz um conjunto de 17 normas, dentre leis, decretos, pareceres e resoluções. Quando cita a Resolução CNE/CP nº 1 de 2004 que institui as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim comenta:

x. Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com fundamento no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.

Na primeira década do século XXI ocorre uma emergência e incorporação da temática da diversidade. Essa emergência se expressa na incorporação das principais demandas dos movimentos sociais e sociedade civil organizada ligada aos negros, aos indígenas, aos portadores de necessidades especiais, ambientalistas, militantes pelos direitos humanos, dentre outros no âmbito dessas políticas e da legislação pertinente. [...]

Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam para a inclusão no currículo dos cursos de formação de professores da análise das relações sociais e raciais no Brasil, seus conceitos e bases teóricas, bem como, de práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos nessa perspectiva. (UFMA, 2013, p. 20-21).

Ao mencionar que tais diretrizes são fundamentadas no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e se inserem no contexto da emergência da temática da diversidade na primeira década do século XXI, o documento mostra o impacto das demandas históricas de grupos sociais na formulação de políticas educacionais inclusivas. A menção à atuação de movimentos sociais, como negros, indígenas, defensores de direitos humanos, dentre outros, reforça o entendimento que a legislação educacional, nesse período, foi sensivelmente influenciada por pressões da sociedade civil organizada.

Como dito alhures, essa fórmula está repetida nos PPCs de todos os 14 cursos interdisciplinares, o que é um bom indicativo. Os outros 2 cursos que fazem menção às normas que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais são (1) Ciências Biológicas, campus São Luís; e (2) Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, do campus São Luís.

O PPC Ciências Biológicas, campus São Luís, cita 20 normas, dentre leis, decretos, ofícios, pareceres e resoluções, porém sem comentá-los. E, dentre estes, a Resolução CNE nº 1 de 17 de junho de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana.

Por sua vez, o PPC Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, do campus São Luís, é o mais completo citando 22 normas, dentre elas:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009);

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012);

Lei Municipal nº 3.505, de 07 de maio de 1996, que determina a inclusão no currículo das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de São Luís de conteúdos relativos ao estudo da população negra na formação da sociedade brasileira. (UFMA, 2018, p. 18).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), já citadas em outros PPCs, este acrescenta o Plano Nacional de Implementação da Diretriz (2009), e as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (2012), demonstrando até aqui a maior atenção às normas educacionais vigentes, bem como ao marco legal que subsidia políticas de ação afirmativa e inclusão curricular desses conteúdos na formação docente.

Além disso, há de se destacar a incorporação de legislação local, como a Lei Municipal nº 3.505/1996, que amplia o escopo normativo do PPC e indica uma tentativa de contextualização regional das diretrizes nacionais, o que é coerente com o princípio da gestão democrática e da adequação dos currículos às realidades locais, conforme previsto na LDB.

Como visto no capítulo anterior deste trabalho, várias normas que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais foram produzidas a partir da LDB de 1996. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, especialmente os de formação docente, devem se comprometer com essas normas. Em que pese serem impositivas, o fato de nem sequer haver a citação nos documentos oficiais dos cursos, demonstra, no mínimo, a falta de compromisso com o princípio da consideração com a diversidade étnico-racial tão caro para a sociedade brasileira. O Curso de Licenciatura em Pedagogia, campus São Luís, por exemplo, não cita nenhuma dessas normas específicas em seus elementos estruturais.

Essa ausência é preocupante. Se considerada a função formadora dos cursos de licenciatura, cuja responsabilidade vai além da instrução técnica e alcança a formação ética e cidadã de futuros docentes, a não citação de marcos legais que tratam da superação das desigualdades raciais pode indicar não apenas negligência institucional, mas também a perpetuação de uma lógica formativa distante das urgências sociais e históricas do país. Em um contexto em que a legislação exige o compromisso com a valorização da diversidade e o combate às desigualdades de qualquer natureza, a ausência dessas referências em documentos oficiais pode comprometer a legitimidade das práticas pedagógicas e fragilizar o papel social da universidade.

(C) Dos componentes curriculares que expressam a temática da educação das relações étnico-raciais

O título de um componente curricular não comunica sozinho, mas juntamente com a ementa e com a proposta bibliográfica é possível que se compreenda os objetivos desse componente e isso possibilite o interesse da clientela acadêmica. Na organização curricular dos cursos de graduação de licenciatura, em linhas gerais, há um currículo técnico e pedagógico obrigatório, e ainda um complementar optativo²², também com componentes técnicos e pedagógicos.

²² Alguns PPCs usam a nomenclatura “disciplinas optativas”, outros “disciplinas eletivas”, e ainda outros “disciplinas de núcleo livre”. Neste trabalho optamos pela nomenclatura “optativa” para designar todo o conjunto dos componentes não obrigatórios.

A temática da educação das relações étnico-raciais pode não estar expressa no título do componente, mas apenas em sua ementa ou até mesmo apenas em sua proposta bibliográfica. No entanto, se de alguma forma a temática é sugerida ainda no título do componente, isso é capaz de gerar o interesse suficiente para que, confirmando o conteúdo na ementa, o aluno se matricule. Se o componente curricular é obrigatório, a proposta do título dos componentes não fará diferença, mas se optativo, terá grande importância para a escolha do aluno, e por isso esta análise é importante neste estudo.

Dos 31 PPCs analisados, 28 deles de alguma forma expressam em seus componentes algo que lembre a temática da educação das relações étnico-raciais. Em que pese ser a maioria dos projetos, o fato de existirem ainda outros 3 que seus componentes curriculares, nem optativos e muito menos os obrigatórios, sequer mencionem algo que lembre o tema, é de flagrante desconsideração com o que a normativa educacional tem produzido por quase três décadas da LDB.

Ainda, a maioria desses componentes não está no currículo obrigatório, mas sim no optativo, o que diminui em muito a possibilidade de serem efetivamente cursados. Em alguns projetos, inclusive, esses componentes estão genericamente incluídos em um grupo quase que indiscriminado de disciplinas sem grande conexão com a vocação do curso, o que infelizmente sugere que nem sequer serão oferecidas, e muito menos cursadas.

Dos 28 cursos que possuem componentes curriculares que expressem a temática da educação das relações étnico-raciais, 7 deles o fazem exclusivamente em seu currículo optativo, o que diminui ainda mais o número de cursos que tenham pelo menos um componente obrigatório que aborde diretamente a temática. São eles: Letras Língua Portuguesa – (1) Espanhol, (2) Inglês e (3) Francês, do campus São Luís; (4) Letras Libras, campus São Luís; Linguagens e Códigos – (5) Língua Portuguesa, e (6) Música, do campus São Bernardo; e (7) Educação Física, campus São Luís.

Esses componentes optativos se repetem em diversos cursos, em alguns casos com poucas variações de carga horária e ementa. Os principais componentes são: (1) História e Cultura Africana e Indígena, (2) Linguagem e Diversidade – pesquisa e intervenção escolar, (3) Identidade e Gênero nas Religiões de Matriz Africana e (4) Identidade e Multiculturalismo. Eles de alguma forma tocam a temática da educação das relações étnico-raciais, porém exclusivamente no currículo optativo desses cursos.

Por outro lado, 21 cursos têm em seu currículo obrigatório pelo menos um componente que aborda a temática, e que isso de alguma forma está sugerido em seu título. São eles: (1) Letras Língua Portuguesa, campus Bacabal; (2) Artes Visuais, campus São Luís; (3)

Ciências Biológicas, campus São Luís; Ciências Naturais – Biologia, (4) campus Bacabal, (5) Imperatriz, (6) Pinheiro; (7) Ciências Naturais – Física, campus Bacabal; Ciências Naturais – Química, (8) campus Grajaú, (9) campus São Bernardo; (10) Ciências Sociais, campus São Luís; Ciências Humanas – Sociologia, (11) campus Bacabal, (12) campus Imperatriz, (13) campus São Bernardo; (14) Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, campus São Luís; (15) Ciências Humanas – Filosofia, campus Pinheiro, (16) Ciências Humanas – Geografia, campus Grajaú; (17) Ciências Humanas – História, campus Pinheiro; (18) História, campus São Luís; (19) Pedagogia, campus São Luís; (20) Música, campus São Luís; (21) Teatro, campus São Luís.

Entre os componentes curriculares obrigatórios, nos cursos interdisciplinares de Ciências Humanas e Ciências Naturais, no núcleo de formação pedagógica, há a disciplina “Educação para a Diversidade – 60 h”, e no núcleo de formação básica, as disciplinas “Cultura, Identidade e Diversidade – 75 h”, “História da África – 60 h” e também “História da América Colonial – 60 h”, e isso é muito positivo. Os títulos desses componentes, por si só, sugerem a temática da educação das relações étnico-raciais, o que está confirmado em suas ementas.

Por outro lado, na mesma composição curricular, esses cursos apresentam 72 componentes optativos, numa espécie de lista genérica de disciplinas de 60 h (apenas duas delas são de 45 h), onde em sua estrutura, a integralização do núcleo livre compreende apenas 180 h. Ou seja, de um universo de 72 disciplinas “disponíveis”, o aluno precisa escolher apenas 3 delas. O que, naturalmente, diminuirá muito as possibilidades que venha a optar por algum referente à temática da educação das relações étnico-raciais.

O PPC Ciências Humanas – Sociologia, campus Imperatriz, não segue a mesma sistemática dos demais citados. Como dito alhures, é o mais recente PPC – elaborado em 2023 – e em sua formação obrigatória traz os componentes “História Indígena e do Indigenismo – 60 h”, “História da África e dos Afro-brasileiros – 60 h” e “Educação para a Diversidade – 60 h”, disciplinas em que o título sugere diretamente a temática em estudo.

Um outro destaque é o PPC de Pedagogia, campus São Luís. Apesar que em sua organização curricular, entre os componentes obrigatórios, só haja uma disciplina que sugira em seu título a temática pretendida, qual seja, “Fundamentos Antropológicos da Educação – 60 h”, em seus núcleos diversificados e de aprofundamento, pelo menos 6 componentes atendem a temática da educação das relações étnico-raciais, quais sejam, “Direitos humanos, Interculturalidade e Inclusão – 60 h”, “História e Política para a Educação Étnico-racial e Bilíngue – 60 h”, “Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação para Negros no Brasil – 60 h”, “Educação e Políticas de Ação Afirmativa para Negros – 60 h”, “Educação e

Diversidade Cultural – 60 h” e “Etnometodologias e práticas da Educação Indígena – 60 h”. Do aprofundamento em núcleos temáticos e estudos diversificados, para a integralização são exigidos um total de 300 h, ou seja, os alunos tem 5 opções entre 6 disciplinas oferecidas sobre o tema. Apesar da negligência na citação de norma específica nos elementos estruturais, o PPC do Curso Pedagogia, campus São Luís, demonstrou a atenção à temática da educação das relações étnico-raciais em seus componentes curriculares.

Também se destaca o PPC Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, campus São Luís. Ainda em seus elementos introdutórios, por conta da própria natureza e objeto do curso, o PPC relembra:

De acordo com o **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura AfroBrasileira e Africana (2009, p. 39-40)**, estas instituições devem:

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior; (UFMA, 2018, p. 10).

E assim foi feito, pois vários componentes atendem à temática da educação para as relações étnico-raciais. Entre os obrigatórios, no núcleo de formação básica, o curso possui 3 componentes, quais sejam, “Filosofia e Diversidade – 60 h”, “Movimentos Sociais e Relações Étnico-raciais na América Latina – 60 h” e “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena – 60 h”; ainda entre os obrigatórios, no núcleo de formação pedagógica, outros 3 componentes, quais sejam, “Educação das Relações Étnico-raciais I e II – 60 h cada” e “Educação Escolar Quilombola – 60 h”; entre os componentes optativos, no núcleo livre estão outros 3, quais sejam, “Gestão e Políticas Públicas em Relações Étnico-raciais – 60 h”, “Movimentos Sociais e Quilombolas no Brasil – 60 h” e “Religiões de Matriz Africana – 60 h”.

E, por fim, há três Cursos de Licenciatura que não possuem em sua organização curricular qualquer título de componentes que lembrem a temática das relações étnico-raciais. São eles (1) Ciências Biológicas, campus Chapadinha; (2) Filosofia, campus São Luís; e (3) Geografia, campus São Luís. É importante notar que dois desses PPCs são antigos quando comparados às legislações sobre o tema, a partir de 2012. O PPC Ciências Biológicas, campus Chapadinha, foi elaborado em 2010 e o PPC Geografia, campus São Luís, em 2006. O PPC Filosofia, campus São Luís, não menciona o ano da sua elaboração. Apesar do peso jurídico e político das normas após 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana datam de 2004.

No PPC Filosofia, campus São Luís, por exemplo, nem sequer existem as expressões “temas transversais” ou “étnico-racial”, muito menos qualquer disciplina que pretenda a temática. Como dito no início desta análise específica, o fato de existirem 3 cursos de licenciatura, que seus componentes curriculares, nem optativos e muito menos os obrigatórios, sequer mencionem algo que lembre o tema, é de flagrante desconsideração com o que a normativa educacional tem produzido por quase três décadas da LDB.

(D) Da educação das relações étnico-raciais presentes nas ementas dos componentes curriculares

Segundo as normas educacionais exaustivamente mencionadas neste trabalho, os PPCs deveriam fazer menção aos temas transversais e às normas atinentes à temática da educação das relações étnico-raciais ainda em seus elementos estruturais, demonstrando compromisso institucional com o tema. Apesar de que diversos tenham negligenciado essa necessidade, títulos de seus componentes curriculares fizeram essa menção, como discutido no item acima.

No entanto, ainda que nenhum dos três critérios anteriores fossem obedecidos, é possível que da análise das ementas dos componentes curriculares se encontre o compromisso letivo com a temática abordada. Dos 31 PPCs estudados, os mesmos 3 cursos que não possuem títulos de seus componentes que lembrem a temática, confirmam essa total ausência em suas ementas.

O PPC Ciências Biológicas, campus Chapadinha, não faz qualquer menção aos temas transversais e às suas normas pertinentes, tampouco se menciona a temática da educação das relações étnico-raciais em uma das ementas dos componentes curriculares, sejam obrigatórios ou optativos.

Da mesma forma o PPC Filosofia, campus São Luís. Apesar de ser uma proposta de formação de docentes da área de Ciências Humanas, não há qualquer preocupação com os temas transversais, suas normas, e presença nos componentes ou em suas ementas. Não se observa sequer uma expressão correlata, nem mesmo nas bibliografias propostas.

E ainda, o PPC Geografia, campus São Luís, que embora cite a expressão “temáticas sociais transversais ao currículo escolar” em seus elementos estruturais, não o associa à temática da educação das relações étnico-raciais, e não faz alusão a qualquer um desses temas nos títulos dos seus componentes ou em suas ementas.

Por outro lado, todos os demais 28 cursos mencionam de alguma forma, em seus ementários, a aludida temática. Nesse sentido, o PPC Ciências Sociais, campus São Luís, tem

um importante destaque. Nele não há um componente específico, mas em interdisciplinaridade, um conteúdo presente em diversos componentes, o que se confirma na atenção às suas ementas – “Antropologia I, V e VI”, “Sociologia do Cotidiano”, “Política e Religião”, “Etnohistória”, “Folclore e Cultura Popular” e “Antropologia Estrutural”. Em Antropologia VI, por exemplo, a ementa está assim organizada:

ANTROPOLOGIA VI (60 horas / 4 Créditos)

Ementa:

Diáspora africana. Construção da afro-descendência. Identidades, etnicidades e relações raciais no Brasil. (UFMA, 2014, p. 62).

Um outro destaque é o PPC Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, campus São Luís, o que, naturalmente, mais uma vez se justifica pela própria natureza e objetivo do curso. No núcleo obrigatório de formação pedagógica, por exemplo, o currículo possui as disciplinas “Educação das Relações Étnico-Raciais I e II”, ambas de 60 h. Uma das ementas está assim organizada:

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS I

EMENTA: Especificidades das relações étnico-raciais no Brasil. Construção histórica das desigualdades entre a população negra e a população branca. Lutas e reivindicações do movimento negro por escolarização. Diversidade étnico-racial e currículo. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

PECC: Análise de ações realizadas por instituições da educação básica do Maranhão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. (UFMA, 2018, p. 91).

Esses dois componentes trabalham de forma específica a temática como conteúdo técnico essencial para a formação do profissional da área, o que não pode ser considerado uma ação integrativa da universidade em trabalhar a temática da educação das relações étnico-raciais em todos os cursos de graduação, em especial as licenciaturas.

Em síntese, a análise das ementas dos componentes curriculares revela um panorama marcado por avanços pontuais e lacunas persistentes. Embora a maioria dos cursos tenha incorporado, ainda que de forma diversa, conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais, a ausência completa dessa temática em alguns cursos de licenciatura, especialmente naqueles cuja área de conhecimento favoreceria um aprofundamento crítico sobre as desigualdades raciais, é preocupante.

3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA INSTITUIÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EQUIDADE

As ações afirmativas podem ser compreendidas como políticas públicas ou institucionais voltadas à correção de desigualdades históricas e sociais, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência de populações sub-representadas em determinados espaços sociais, como o ensino superior. No Brasil, essas medidas ganharam maior destaque a partir dos anos 2000, com a adoção de cotas raciais, sociais e étnicas por diversas universidades públicas. No âmbito educacional, essas políticas articulam-se com princípios mais amplos relacionados aos direitos humanos, à justiça social e à equidade, sendo respaldadas por marcos normativos nacionais e internacionais. Este item examina a presença e a natureza das ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão, buscando identificar como tais medidas vêm sendo incorporadas institucionalmente, em que contextos aparecem e de que forma dialogam com o compromisso institucional com os direitos humanos e com a promoção da equidade no ambiente universitário.

Piovesan (2005), ao discutir as ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos, contribui acertadamente apresentando a necessidade dessas ações como importante estratégia de inclusão:

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto como processo. Isto é, para assegurar a igualdade **não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão e grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais.** Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão/exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que **a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão.** Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação.

Nesse sentido, **como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas.** Elas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. (PIOVESAN, 2005, p. 7, grifo nosso).

A autora destaca, com precisão técnica e jurídica, a insuficiência das medidas meramente repressivas para o enfrentamento das desigualdades estruturais. Ao afirmar que a simples proibição da discriminação não garante, por si só, a inclusão social, aponta para a necessidade de políticas públicas que promovam a igualdade de forma efetiva. Nesse contexto,

as ações afirmativas são concebidas como instrumentos de correção de desigualdades históricas, com base em um modelo de justiça distributiva, que considera a inclusão de grupos sistematicamente excluídos como condição para a concretização do princípio constitucional da igualdade. Trata-se, portanto, de um entendimento que articula o direito à igualdade com a efetivação de políticas compensatórias, capazes de responder às dinâmicas de exclusão reproduzidas por estruturas sociais, econômicas e culturais. Isso reforça a legitimidade e a necessidade de ações afirmativas como estratégias voltadas à superação das assimetrias históricas de poder e acesso.

Piovesan (2005), em lídima defesa, ainda reforça o entendimento das ações afirmativas como estratégia política viável do direito à igualdade, segundo assegurado pela Constituição Federal.

As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. **Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade.** Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005, p. 7, grifo nosso).

Dessa forma, sintetiza-se o papel das ações afirmativas como instrumentos concretos para a realização da igualdade material, ao vinculá-las à promoção da diversidade e ao respeito à diferença. A autora destaca que essas políticas suplantam a lógica da igualdade meramente formal, funcionando como mecanismos públicos voltados à superação das desigualdades históricas e estruturais, em consonância com os valores democráticos.

A) Ações Afirmativas no PDI 2022-26 UFMA

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2022-26 UFMA – é o principal instrumento de planejamento estratégico da instituição. Sua análise permite observar como os temas ações afirmativas, direitos humanos e equidade são incorporados aos objetivos, metas e diretrizes da universidade no âmbito da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão. Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), aborda a Política de Ação Afirmativa (UFMA, 2022, p. 94), considerando a diversidade étnico-racial, cultural e socioeconômica do Estado do Maranhão. Nesse sentido, o PDI explicita os princípios do ensino da LDB, dentre eles “a consideração com a diversidade étnico-racial”.

A organização da Política de Ação Afirmativa na UFMA, referenciando leis como a 11.645/2008 e 10.639/2003 – já discutidas no item 2.4 – e também pareceres e resoluções do

Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CP/CNE nº 1/2004)²³ considera

a diversidade étnico-racial, cultural e socioeconômica do Estado do Maranhão que, na sua composição populacional, é majoritariamente negra (segundo o IBGE 72,6% da população do Estado declara-se negra, isto é, pretos e pardos), e com uma presença significativa de população indígenas, **a PROEN vem ampliando o seu trabalho nas ações afirmativas no intuito de respeitar e acolher as diversidades**. Nesse sentido, para além do ingresso dos estudantes pretos, pardos e indígenas, foi criada a Coordenação de Políticas de Ação Afirmativa (CPAA) visando ampliar as ações afirmativas para estudantes negros e indígenas no âmbito do ensino superior. (UFMA, 2022, p. 94-95, grifo nosso).²⁴

Com o objetivo de ampliação do trabalho de políticas de ações afirmativas, o PDI instituiu a Coordenação de Políticas de Ações Afirmativas – CPPA/PROEN/UFMA, estabelecendo objetivos, metas, políticas e ações específicas para a referida coordenação. Segundo consta, visando “implementar, acompanhar e assessorar as políticas de ação afirmativas no âmbito da Instituição no que tange a práticas acadêmicas de acolhimento, apoio e permanências dos estudantes que ingressam na modalidade de ingresso cotas sociais e raciais-pretos pardos e indígenas.” (UFMA, 2022, p. 95).

Nessa organização, a Coordenação de Políticas Afirmativas comporta três núcleos de trabalho: I – Núcleo de Ações Afirmativas para Negros - Pretos e Pardos, II – Núcleo de Ações Afirmativas para Indígenas e III – Núcleo de Projeto, Educação e Diversidades Étnico Racial e Indígenas.

Além dessa organização administrativa, visando a interlocução com a produção acadêmica da universidade, a Coordenação deve estabelecer parcerias com os núcleos de estudos e pesquisa da instituição. O PDI cita como exemplos propostos para essas parcerias o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, o NEPERGE – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero e o Núcleo de Estudo Indígenas.

Entre as políticas e ações propostas no documento institucional estão “ofertar cursos de sensibilização para servidores(as) docentes e técnicos administrativos(as) sobre temáticas pertinentes às ações afirmativas, culturas indígenas, culturas negras e quilombolas, e inclusão” e também “implementar programa sistemático de atenção ao estudante cotista, bem como resoluções, normas e diretrizes no âmbito das ações afirmativas no que tange ao acesso e

²³ O Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CP/CNE nº 1/2004 tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

²⁴ Os dados do IBGE expostos no PDI 2022-26 UFMA consideram o censo de 2010. Na época da sua elaboração e publicação, os dados do censo de 2022 ainda não tinham sido divulgados. Os dados do censo de 2022 só foram divulgados entre os anos 2023 e 2025.

permanência estudantil, com ampliação do acolhimento da comunidade estudantil pretos, pardos e indígenas”. Essas duas políticas/ações propostas resumem as demais. O documento marca o interesse institucional na formação e sensibilização dos servidores da universidade para o tema da educação das relações étnico-raciais, e também o interesse no próprio estudante cotista, viabilizando a sua permanência e consequente conclusão de seus cursos universitários.

B) Ações Afirmativas nos Conselhos Superiores da UFMA

Além da Administração Superior²⁵, a estrutura organizacional da UFMA é composta por Órgãos Deliberativos denominados Conselhos Superiores²⁶. A universidade possui 04 (quatro) Conselhos Superiores: Conselho Diretor (CONDIR), Conselho Universitário (CONSUN), Conselho de Administração (CONSAD) e Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (CONSEPE). O PDI 2022-26 UFMA apresenta um resumo das atribuições de cada um desses conselhos:

a) Conselho Diretor - CONDIR

O CONDIR é órgão deliberativo, normativo, supervisor e fiscalizador, em matéria de política econômico-financeira e de gestão do patrimônio da Universidade. Sua composição é definida pela Lei de criação da Universidade, Lei nº 5.152 de 21 de outubro de 1966, alterada pela Lei nº 5.928, de 29 de outubro de 1973.

b) Conselho Universitário - CONSUN

O CONSUN é o órgão máximo deliberativo, normativo e de avaliação da Universidade. Sua composição e organização estão definidas no Estatuto da UFMA, no qual ressalta-se que estão englobadas em sua composição todos os membros do Conselho de Administração e do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação. Dentre suas atribuições, estão as deliberações sobre alterações Estatuto, Regimento Geral e demais documentos institucionais, normatização de processos eleitorais, como de reitor, vice-reitor, Diretores de Unidades Acadêmicas, dentre outros.

c) Conselho de Administração - CONSAD

O CONSAD é órgão consultivo, deliberativo, normativo e de avaliação em matéria administrativa. Sua composição e organização estão definidas no Estatuto da UFMA, tendo a Auditoria Interna como unidade de apoio. Dentre suas atribuições estão deliberações sobre regimentos internos, pareceres técnicos sobre investimentos, alienação e oneração de patrimônio da Universidade, proposta orçamentária, dentre outros. O Conselho de Administração conta com uma Câmara de Administração.

d) Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação - CONSEPE

O CONSEPE é o órgão consultivo, deliberativo, normativo e de avaliação em matéria de ensino, pesquisa, inovação, extensão, cultura e assuntos estudantis. Sua composição e organização estão definidas no Estatuto da UFMA. Suas atribuições se referem a deliberações nas matérias anteriormente citadas. Possui as seguintes Câmaras: Câmara de Graduação; Câmara de Pós-Graduação; Câmara de Pesquisa e Inovação; Câmara de Empreendedorismo e Internacionalização; Câmara de Extensão e Cultura; e Câmara de Assistência Estudantil. (UFMA, 2022, p. 24-25).

²⁵ A Administração Superior é composta pelo Órgão Executivo Central, pelos Órgãos Executivos de Gestão e pelos Órgãos Executivos Auxiliares, e pelos Órgãos Acadêmicos, compostos pela Unidade Acadêmica Especial e pelas Unidades e Subunidades acadêmicas.

²⁶ A composição e competências dos Conselhos Superiores estão determinadas no Estatuto (Resolução nº 361-CONSUN, de 08 de novembro de 2021) e Regimento Geral (Resolução nº 416-CONSUN, de 09 de maio de 2022).

O CONDIR é órgão deliberativo, normativo, supervisor e fiscalizador. O CONSUN, por sua vez, é órgão deliberativo e normativo. Em que pese esses dois Conselhos Superiores serem normativos, após a vigência da LDB de 1996 (tempo a partir do qual se deteve esta pesquisa) há apenas uma resolução do CONSUN disponível no sítio eletrônico da universidade, advinda desses conselhos, que toquem diretamente o tema da educação das relações étnico-raciais. Por outro lado, cabendo mais diretamente às suas atribuições, o CONSAD e o CONSEPE elaboraram resoluções que atendem o tema pretendido, conforme resumido nos quadros abaixo:

Quadro 3: Resolução CONSUN/UFMA – Educação das relações étnico-raciais

RESOLUÇÕES	EMENTA	TEMA DE INTERESSE
Resolução 224 de 24 de fevereiro de 2015	Aprova a criação do Curso de Graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros – na modalidade presencial, no Campus de São Luís da Universidade Federal do Maranhão.	Criação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros.

FONTE: UFMA, 2025.

Quadro 4: Resoluções CONSAD/UFMA – Educação das relações étnico-raciais

RESOLUÇÕES	EMENTA	TEMA DE INTERESSE
Resolução 329 de 25 de junho 2024	Modifica a estrutura organizacional de unidades administrativas da Universidade Federal do Maranhão.	Cria na estrutura da Reitoria a Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ação Afirmativa – DIDAAF. E vinculada à DIDAAF, a (1) Divisão de Gênero e Diversidade e a (2) Divisão de Ação Afirmativa e Relações Raciais.
Resolução 330 de 8 de julho 2024	Modifica a estrutura organizacional de unidades administrativas da Universidade Federal do Maranhão.	Mantém a estrutura da DIDAAF da Resolução 329/2024.

FONTE: UFMA, 2025.

Quadro 5: Resoluções CONSEPE/UFMA – Educação das relações étnico-raciais

RESOLUÇÕES	EMENTA	TEMA DE INTERESSE
Resolução 499 de 31 de outubro de 2006 ²⁷	“Implementado o sistema de cotas na instituição, visando aumentar a inclusão	“Institucionalização das cotas raciais na UFMA” (Sousa, 2022) –

²⁷ A Resolução CONSEPE/UFMA 499 de 2006 não está disponível no sítio eletrônico da UFMA. No entanto, diversos pesquisadores a citam em seus trabalhos como um marco na implementação das cotas raciais na UFMA.

	dessas minorias sociais no ensino superior”. (Santos, 2024).	estudantes provenientes de escolas públicas, assim como pretos, pardos e indígenas.
Resolução 501 de 31 de outubro de 2006	Estabelece o número de vagas ofertadas por curso de graduação nos Processos Seletivos Vestibular 1.2007 e Gradual (Subprograma 2004-2006).	Reserva de 25% das vagas para candidatos negros ou pardos “passíveis de sofrerem discriminação”.
Resolução 568 de 24 de outubro de 2007	Regulamenta procedimentos e critérios do Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA.	Instituiu uma Comissão Especial para validação das inscrições de candidatos autodeclarados negros com base em critérios fenotípicos.
Resolução 633 de 1º de setembro de 2008	Regulamenta procedimentos e critérios do Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA.	Associou critérios socioeconômicos às cotas raciais.
Resolução 677 de 30 de abril de 2009	Efetiva a adesão da UFMA ao Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior (MEC/INEP/NOVO ENEM) como critério exclusivo de acesso aos seus cursos de graduação, e dá outras providências.	Adesão da UFMA ao SISU. O sistema teria as suas próprias normas de ações afirmativas para as IFES aderentes.
Resolução 1.710 de 21 de maio de 2018	Estabelece a criação de procedimentos e critérios para a aferição da autodeclaração de etnia indígena no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).	Auto declaração da etnia indígena nos processos seletivos. Instituição de Comissão de verificação.
Resolução 1.899 de 28 de agosto de 2019	Institui Comissão de Validação da declaração étnico-racial de Estudantes Pretos e Pardos para ingresso, no âmbito das Ações Afirmativas, nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).	Instituição da Comissão de Validação de matrícula nas Ações Afirmativas para Negros (Pretos e Pardos) nos Cursos de Graduação da UFMA.
Resolução 3.058 de 27 de junho de 2023	Institui a Política de Ações Afirmativas nos cursos de pós-graduação stricto sensu ou lato sensu gratuitos da Universidade Federal do Maranhão.	Institucionaliza as Políticas de Ações Afirmativas nos cursos de Pós-Graduação.
Resolução 3.146 de 2 de outubro de 2023	Institucionaliza o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE) e seu Regimento Interno.	Institucionaliza o NEPERGE e seu Regimento Interno.

Resolução 3.434 de 15 de maio de 2024	Aprova a criação do Curso de Educação Escolar Quilombola, grau Licenciatura, modalidade presencial e seu Projeto Pedagógico (Parfor Equidade), ofertado nos municípios de São Luís, Bequimão, Presidente Juscelino, São Vicente de Férrer, Mata Roma, Cajari e Brejo.	Criação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.
Resolução 3.493 de 28 de junho de 2024	Aprova a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, modalidade presencial, ofertado no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Equidade).	Criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.
Resolução 3.598 de 20 de dezembro de 2024	Aprova a criação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas (PPGEI), modalidade presencial, nível mestrado profissional, e seu Regimento Interno, vinculado ao Centro de Ciências de Codó (CCCó).	Criação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas (PPGEI), nível mestrado profissional.
Resolução 3.754 de 29 de janeiro de 2025	Aprova o Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, modalidade presencial, ofertado nos municípios Amarante do Maranhão-MA, Arame-MA, Barra do Corda-MA, Bom Jardim-MA, Jenipapo dos Vieiras-MA e Grajaú-MA, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Equidade.	Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.
Resolução 3.762 de 20 de fevereiro de 2025	Regulamenta os procedimentos a serem adotados para reserva de vagas a candidatos negros e pessoas com deficiência nos concursos públicos para provimento de cargo de Professor da Carreira do Magistério Superior, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e processos seletivos simplificados para contratação de Professores Substitutos na Universidade Federal do Maranhão.	Reserva de vagas a candidatos negros e pessoas com deficiência nos concursos públicos para Professores Substitutos.

FONTE: UFMA, 2025.

Quadro 6: Resolução CONSAD-CONSEPE/UFMA – Educação das relações étnico-raciais

RESOLUÇÃO	EMENTA	TEMA DE INTERESSE
Resolução conjunta nº 01 CONSAD-CONSEPE de 14 de fevereiro de 2025	Aprova o Programa de Modernização da Estrutura Acadêmica e Administrativa da UFMA.	O Programa de Modernização da Estrutura Acadêmica que cita mais uma vez a Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ação Afirmativa – DIDAAF.

FONTE: UFMA, 2025.

A Resolução nº 224 de 2015 do CONSUN aprovou a criação do Curso de Graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. O curso teve início no dia 05 de maio de 2015 e, sem dúvida, um importante programa no âmbito da universidade como objetivação de uma política para a educação das relações étnico-raciais.

As resoluções do CONSAD concentraram-se na estruturação interna da universidade, destacando-se a recente criação, no ano de 2024, da Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ação Afirmativa (DIDAAF), embora, na prática, essa diretoria ainda disponha de escassos recursos para o seu funcionamento. Entretanto, em sede de análise documental, a que se propõe mais detidamente esta pesquisa, a Diretoria foi criada com o propósito de consolidar as políticas e ações administrativas e acadêmicas que atendam às necessidades da clientela assistida pelas Ações Afirmativas, bem como de minorias relacionadas a gênero.

As resoluções do CONSEPE, atendendo as atribuições específicas deste conselho, caminhou mais significativamente no atendimento às ações/políticas atinentes à educação das relações étnico-raciais. A Resolução nº 499/2006 é o primeiro marco da implementação do sistema de cotas na UFMA. Sua importância reside principalmente no fato de antecipar, no âmbito da universidade, ações que só se consolidariam nacionalmente anos depois. A resolução previu cotas para estudantes oriundos da rede pública, pretos, pardos e indígenas. Na mesma esteira, a Resolução nº 501/2006, aprovada logo em seguida no mesmo ano, operacionalizou parte da política afirmativa ao definir percentuais concretos para a reserva de vagas nos certames subsequentes – a reserva de 25% das vagas para candidatos negros ou pardos “passíveis de sofrer discriminação”. Apesar da imprecisão do termo em destaque, o que geraria posteriormente muitos debates, no plano técnico, a resolução desempenhou uma importante função na efetividade da política de cotas na UFMA.

As Resoluções nº 568/2007 e nº 633/2008 instituíram uma Comissão Especial para validação das inscrições de candidatos autodeclarados negros com base em critérios fenotípicos. Com o diferencial que a 633/2008 associou critérios socioeconômicos às cotas

raciais. Na modalidade cotas para negros, o candidato precisaria ter concluído o ensino médio em escola pública ou em escola particular com bolsa integral ou com mensalidades inferiores a 150 reais.

Por sua vez, a Resolução nº 677/2009 marcou uma mudança fundamental no acesso à UFMA ao adotar o SiSU como via exclusiva de ingresso. A universidade submeteu-se às diretrizes nacionais do MEC e do INEP e suas regras de acesso, incluindo as normas federais de Ações Afirmativas.

Em 2018 e 2019 formalizaram-se procedimentos para aferição da autodeclaração de candidatos indígenas, negros (pretos e pardos), estabelecendo-se critérios e comissões específicas, ampliando a segurança jurídica e a integridade dos processos seletivos. Em 2023, o CONSEPE criou marcos normativos mais amplos, como a Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e a institucionalização do NEPERGE, núcleo dedicado à pesquisa e formação sobre relações étnico-raciais e de gênero.

Em 2024 e 2025, o CONSEPE avançou em suas resoluções para a criação de Cursos de Graduação e Pós-Graduação que atendessem à demanda de formação de docentes, e outros profissionais, para atuarem no âmbito da educação para as relações étnico-raciais de forma mais direta e intencional. Foram criados os Cursos de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola e Licenciatura Intercultural Indígena, além do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas, nível mestrado profissional. Além disso, regulamentou a reserva de vagas para candidatos negros e pessoas com deficiência nos processos seletivos para docentes substitutos. Ainda em 2025, em uma resolução conjunta, CONSAD e CONSEPE reafirmaram a DIDAAF no processo de modernização da estrutura acadêmica e administrativa da UFMA.

C) Ações Afirmativas nos Cursos de Licenciatura

Discutiu-se no tópico anterior (item 3.1), a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura, analisando-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's). A abordagem naquele momento se ateve aos elementos presentes ou não em cada um dos projetos disponibilizados pela UFMA em seu sítio eletrônico, atentando-se às menções feitas sobre a educação das relações étnico-raciais em cada um desses documentos.

Nesta altura, a partir dos dados disponibilizados, para os anos de 2021 a 2025, pela Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ação Afirmativa – DIDAAF, e com o foco nas Ações Afirmativas, busca-se examinar de que maneira tais políticas se materializam na estrutura, na

oferta e, principalmente na procura dos cursos de licenciatura, verificando-se assim a efetividade de matrículas por meio dessa política de acesso.

O quadro a seguir resume os maiores e menores percentuais de acesso aos cursos de Licenciatura por meio das Ações Afirmativas entre os anos de 2021 a 2025:

Quadro 7: Cursos de Licenciatura com maiores e menores percentuais de acesso por meio de Ações Afirmativas

ANO	CURSO	CAMPUS	PERCENTUAL DE ACESSO
2021	Ciências Naturais – Biologia	Pinheiro	67,31%
	Ciências Naturais – Química	Grajaú	16,67%
2022	Ciências Naturais – Biologia	Bacabal	62,50%
	Ciências Humanas – Geografia	Grajaú	12,50%
2023	Matemática	São Luís	64,58%
	Ciências Humanas – Geografia	Grajaú	5,08%
2024	Linguagens e Códigos – Música	São Bernardo	77,78%
	Música	São Luís	13,79%
2025	Letras – Português e Francês	São Luís	62,50%
	Música	São Luís	18,75%

FONTE: UFMA, 2025

Esses dados revelam um cenário heterogêneo no que se refere à distribuição dos estudantes beneficiários dessas políticas na UFMA. Determinados cursos apresentam elevada proporção de ingressantes pelas Ações Afirmativas, enquanto outros registram percentuais muito pequenos. Entre os cursos com maiores percentuais de acesso destacam-se Ciências Naturais – Biologia (Pinheiro e Bacabal), Matemática (São Luís) e Música (São Bernardo), este que em 2024 alcançou o maior percentual da série histórica (77,78%). Esses números sugerem que, em determinados contextos regionais, as Ações Afirmativas têm desempenhado papel central na democratização do acesso ao ensino superior, embora nesta pesquisa não se possa definir quais fatores objetivos ou subjetivos sejam de maior influência sobre esses números.

Por outro lado, os menores percentuais concentram-se majoritariamente nos cursos de Geografia (Grajaú) – que aparece duas vezes com os menores índices da série, em 2022 e 2023 – e Música em São Luís, também por duas vezes, 2024 e 2025. Esses dados reforçam que o impacto das Ações Afirmativas não se distribui de maneira uniforme entre os cursos de licenciatura. Ou seja, embora as Ações Afirmativas ampliem significativamente o ingresso em alguns cursos, outras licenciaturas ainda permanecem com reduzida participação de estudantes beneficiários dessas políticas.

O quadro a seguir resume os percentuais gerais de acesso por meio das Ações Afirmativas para todos os Cursos de Graduação da UFMA, na série entre 2020 e 2025:

Quadro 8: Média geral de percentuais de acesso por meio de Ações Afirmativas

ANO	PERCENTUAL DE ACESSO
2020	45,20%
2021	46,32%
2022	43,81%
2023	38,19%
2024	43,35%
2025	48,01%

FONTE: UFMA, 2025

Constata-se que, embora haja oscilações ao longo da série, o acesso por meio de Ações Afirmativas aos Cursos de Graduação da UFMA segue muito expressivo. O percentual de estudantes que ingressaram pela reserva de vagas se manteve, em todos os anos, acima de 38%, alcançando seu menor número em 2023 (38,19%). Ainda, apesar da queda observada em 2023, a tendência geral é de estabilidade em patamares relativamente altos, o que sinaliza a continuidade da relevância dessas políticas de acesso para a clientela da UFMA. A retomada do crescimento em 2024 e o aumento mais expressivo em 2025 – 48,01%, o maior percentual da série – podem refletir o fortalecimento institucional dessas políticas, que redundam em possível aumento da procura dos grupos elegíveis pelas vagas reservadas.

Entre os cursos de Licenciatura, no maior percentual da série, em 2024, o curso de Música (São Bernardo) teve 77,78% de seu acesso por meio das Ações Afirmativas, enquanto a média da universidade foi de 43,35%. Por outro lado, o menor percentual, do curso de Ciências Humanas – Geografia (Grajau) foi de 5,08% em 2023, enquanto a média da universidade foi de 38,19%, que também foi o menor da série histórica.

D) Ações Afirmativas, direitos humanos e equidade

Esses três temas estão intrinsicamente ligados. Os direitos humanos fundamentais são comumente considerados como o conjunto dos direitos essenciais da pessoa humana que garantem a sua dignidade. Englobam elementos e princípios como vida, liberdade, saúde, habitação, trabalho, igualdade, etc. (item 2.1). Já a equidade, de forma simples, é o princípio que busca tratar desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades, com o objetivo de produzir justiça real. É o princípio que reconhece que pessoas em situações diferentes

necessitam de tratamentos também diferentes para que possam alcançar oportunidades e condições equivalentes.

As Ações Afirmativas iniciam e trazem grande contribuição para o debate sobre direitos humanos e equidade, especialmente no âmbito acadêmico. A exemplo de algumas poucas universidades públicas, a UFMA adotou um sistema de reserva de vagas mesmo antes da Lei das Cotas, embora tardiamente quando comparado a outros estados com grandes populações negras como Bahia e Rio de Janeiro. Em tese de doutorado sobre o sistema de cotas na UFMA, Nunes (2011) lamenta a não existência de um registro histórico organizado desta ação na universidade:

Não existe um registro histórico do sistema de cotas da UFMA, ou seja, tanto o NEAB, tanto a Pró-Reitoria de Ensino não possuem em seus arquivos, relatórios que falem acerca dos vários momentos do desenvolvimento dessa importante política de ação afirmativa. Consideramos essa situação lamentável, uma vez que não há uma memória escrita. (Nunes, 2011, p. 138).

Mesmo não havendo esse registro, Maciel (2012) propõe uma descrição sucinta dessa trajetória no âmbito da UFMA:

Em 2004, a exemplo de outras universidades públicas, iniciou-se na UFMA o processo de discussão para a adoção de medidas que contribuíssem, de forma geral, para a alteração de desigualdades raciais no interior da instituição e permitissem, entre outros aspectos, o aumento do percentual de estudantes negros nos seus cursos de graduação. A elaboração da proposta foi conduzida por pesquisadores que integram o Neab, núcleo formado, em sua maioria, por professores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMA e que se caracteriza como um grupo que desenvolve pesquisas acadêmicas voltadas para os estudos das populações afro-brasileiras em suas diversas perspectivas. A dinâmica dos estudos desenvolvidos pelo Neab e o papel político por ele assumido na referida universidade o aproximou dos debates sobre políticas focalizadas para a população negra e contribuiu para a definição dos eixos do programa de ações afirmativas da UFMA. (Maciel, 2012, p. 194-195).

Sousa (2022), em sua pesquisa sobre trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas na UFMA, campus Imperatriz, cita a trajetória em que isso se deu a partir de 1999 na UnB:

O professor Dr. José Jorge de Carvalho juntamente com Rita Laura Segato, professora titular aposentada da UnB estiveram à frente das discussões sobre a política de cotas étnicas e raciais para a universidade brasileira na Biblioteca Central da Universidade de Brasília, durante a Semana da Consciência Negra em 1999. Tal fato culminou, posteriormente, em 2003, com a aprovação do sistema de cotas pela UnB, primeira universidade federal a adotar o sistema, que foi implementado em 2004. (Sousa, 2022, p. 72).

A UFMA tem a sua discussão acadêmica fomentada ainda pelos exemplos de algumas outras universidades, conforme ainda leciona Maciel (2012):

[...] há pelo menos duas experiências de ações afirmativas em universidades que estimularam o Neab a fomentar os debates na UFMA: as experiências da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e as da Universidade de Brasília (UnB). A Uneb, juntamente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade do Norte Fluminense, é considerada pioneira na discussão e aprovação de um sistema de reservas de vagas para estudantes negros. Em 18 de julho de 2002, o Conselho Universitário aprovou um percentual mínimo de 40% das vagas dos cursos de graduação e pós-graduação da Uneb para candidatos afrodescendentes oriundos de escola pública, e o primeiro vestibular com cotas foi realizado no ano de 2003. (Maciel, 2012, p. 196-197).

Em 2014, em pesquisa sobre a relação entre direitos humanos, equidade e educação superior no Brasil, Cunha et al (2014) concluiu que embora já houvesse, à época, grandes contribuições para o tema, podia-se

[...] inferir que a garantia do acesso não é suficiente para a inserção no ensino superior. A permanência com qualidade e a pós-permanência precisam ser pensadas como estratégias no âmbito das políticas públicas, para que, de fato, o direito à educação superior seja assegurado a todos os cidadãos. (Cunha, et al, 2014, p. 84).

E nisso reside a necessidade de efetiva relação entre esses três temas sociais.

Mais recentemente, em pesquisas sobre a relação desses temas, constatou-se que embora se tenha avançado significativamente com as Ações Afirmativas e, conseqüentemente, com as suas relações com os direitos humanos e equidade, a percepção é que as estruturas sociais são muito pesadas e difíceis de serem rompidas a curto ou médio prazo. A UFMA, conforme já se expôs neste trabalho, mesmo antes da Lei das Cotas, por via resolução de Conselhos Superiores, implantou ainda em 2007 o acesso com reserva de vagas para atender essas necessidades. Em uma dessas pesquisas mais recentes, Farias (2022) reconhece como exitosas as políticas implantadas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade de Brasília – UnB, que se utilizaram de sua autonomia acadêmico-administrativa para implantarem seus próprios programas de Ações Afirmativas antes da consolidação da Lei 12.711/2012, a exemplo da UFMA. No entanto, mesmo com a implantação das políticas advindas da Lei das Cotas, somadas às contribuições que algumas universidades já traziam desde antes motivadas pelos princípios da LDB, ainda persiste o debate sobre a eficácia das mesmas enquanto políticas que favoreçam o reconhecimento dos direitos humanos e da equidade. Na percepção trazida por Sousa (2022)

[...] as ações afirmativas não são uma unanimidade entre a sociedade brasileira, nem mesmo entre pesquisadores e pesquisadoras, até porque defendê-la implica em reconhecer a presença da discriminação racial e do racismo no Brasil, o que produz desconforto àqueles que ainda apostam na ideia de um paraíso racial. No entanto, defendemos as ações afirmativas e, particularmente as cotas, como a maneira encontrada em caráter emergencial para possibilitar a ascensão de negros e negras na sociedade, pois fechar os olhos para a realidade do racismo seria corroborar com a ideia equivocada de democracia racial. (Sousa, 2022, p. 72).

Mesmo com tal debate ainda em curso, parece haver consenso entre parte significativa dos pesquisadores da educação na medida proposta por Farias (2022):

Nesse sentido, essas políticas, denominadas cotas sociais e raciais, são importantes no sentido de democratizar o ensino público brasileiro, tendo em vista que a população mais pobre é a mais afetada no que se refere ao acesso ao nível superior. Isso é resultado **não só da péssima qualidade de ensino ofertado pela educação básica pública, mas também dos fatores sociais externos nos quais esses indivíduos estão inseridos**, pois a necessidade de se conseguir um emprego de forma imediata ofusca a busca por um curso de ensino superior. (Farias, 2022, p. 110, grifo nosso).

As Ações Afirmativas são apenas uma porta para que se rompa uma grande barreira, a desigualdade. E essa desigualdade educacional não é um fenômeno isolado, mas decorre de um contexto estrutural em que raça, classe e território se entrelaçam produzindo-a em níveis quase intangíveis. Como salientado por Farias (2022), não é apenas a péssima qualidade do ensino ofertado pela educação básica pública, mas também os diversos fatores sociais que tencionam a dura realidade de muitos, como a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho.

As Ações Afirmativas decorrem de princípios e normas nacionais e internacionais de direitos humanos, e a UFMA propondo-se como garantidora da efetivação do direito fundamental à educação superior, efetiva o dever estatal de reduzir desigualdades, não apenas como políticas educacionais, mas como políticas de direitos humanos. Constata-se, por exemplo, que o percentual oferecido pelo Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior – SiSU, e efetivamente vivenciado no âmbito da UFMA – 44,15% de ingressos por meio de Ações Afirmativas, entre os anos 2020 e 2025 – é bem inferior ao resultado apresentado no último Censo IBGE, que demonstrou 80% da população maranhense como pretos, pardos ou indígenas. Ou seja, continua havendo a necessidade do uso de mecanismos de correção das distorções educacionais.

E é nesse sentido que a equidade precisa ser reconhecida como princípio orientador dessas ações. Elas ultrapassam a dimensão administrativa da universidade, constituindo-se como práticas que reafirmam o compromisso público da instituição com a promoção dos

direitos humanos, a redução das desigualdades sociais e a busca permanente por justiça educacional.

3.3 OUTRAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA UFMA

O princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial” da LDB encontra sua objetivação em uma instituição de educação superior na composição da sua base normativa e em seus programas/ações acadêmico-administrativas. Na Universidade Federal do Maranhão, conforme evidenciamos nesta pesquisa, além de se manifestar na base normativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nas Resoluções dos Conselhos Superiores da universidade, se manifesta na adoção de Ações Afirmativas para ingresso nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Há que se destacar outras políticas de promoção da igualdade racial que exercem influência para além da trajetória acadêmica. Essas políticas e programas/ações já foram citados no corpo deste trabalho, mas a esta altura sem qualquer distinção. Trata-se dos núcleos de estudo criados no âmbito da universidade, do programa de permanência, e dos cursos de graduação e pós-graduação *strictu sensu* para formação com enfoque na educação das relações étnico-raciais.

A) Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB

Em 2025, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal do Maranhão, comemorou 40 anos de atuação. Em cartaz comemorativo da data, a UFMA publicou em seu sítio eletrônico um evento com a seguinte descrição:

O encontro marca quatro décadas de atuação do NEAB como uma das mais importantes instâncias acadêmicas dedicadas ao fortalecimento das identidades negras e à produção acadêmica comprometida com a transformação social.

[...]

A organizadora do evento, Fernanda Rodrigues, destaca que a celebração será realizada no encerramento do VIII Círculo Epistêmico Afrocentrado (CEAfro) e reafirma o sentido coletivo da história do núcleo: “Trata-se de um momento de revisitar memórias, reconhecer a força coletiva que construiu o núcleo ao longo dessas quatro décadas e, sobretudo, projetar os caminhos futuros da luta antirracista no Maranhão, **integrando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão que sempre orientaram o trabalho do NEAB**”, pontuou. (UFMA, 2025, grifo nosso).

Diversas pesquisas sobre a temática das relações étnico-raciais produzidas no âmbito da UFMA mencionam o NEAB como protagonista de ações para adesão da universidade

às políticas desse interesse. O núcleo, que reúne docentes e discentes da universidade, se propõe a realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, atuando na formação de profissionais para a abordagem de questões étnico-raciais dentro e fora da universidade.

No debate sobre a primeira iniciativa da UFMA sobre reserva de vagas, que culminou na Resolução 499 de 2006, Braga (2020) menciona esse protagonismo político e acadêmico do núcleo, que pode ser considerado um resumo das atividades desenvolvidas no âmbito da UFMA com desdobramentos em diversas esferas sociais:

O NEAB foi sem dúvida, o principal espaço de debate, pesquisas e ação no que trata da história e cultura da população negra maranhense no estado do Maranhão, ocupando assentos em diversas instâncias representativas dentro da UFMA, bem como, junto aos movimentos sociais e à administração pública estadual e municipal. Esse Núcleo teve e tem ainda uma atuação muito importante no debate sobre as cotas raciais para ingresso na universidade, atuando hoje principalmente na Comissão de Verificação da Autodeclaração de candidatos negros, para ingresso na UFMA.

[...]

Diante das informações desta pesquisa, pode-se dizer que o movimento institucional da UFMA na implementação de políticas de ação afirmativa, **inicialmente ocorreu por iniciativa própria, com ênfase em cotas raciais, por influência do NEAB** e, consequentemente, assimilando lutas e expectativas de movimentos sociais. (Braga, 2020, p. 87 e 123, grifo nosso).

No mesmo sentido, Guzmán (2024) atribui ao núcleo um protagonismo de luta política interna para a consolidação das políticas de Ações Afirmativas no âmbito da universidade:

Os embates mais decisórios quanto a um programa de ações afirmativas na UFMA, como se observa, **foram travados por agentes sociais vinculados majoritariamente ao NEABUFMA** e aos setores da administração superior, nos espaços de colegiados em relações de interação assimétricas quanto a pauta indígena, a medida em que não havia agentes sociais em posições de poder e mobilizados para entrar neste campo de forças, que promovesse um maior aprofundamento quanto às especificidades vinculadas a inclusão de estudantes indígenas na UFMA.

[...]

O Programa de Ações Afirmativas, sistematizado pelo NEAB em meados de 2006, compreendia um conjunto de ações voltadas para o acesso de estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência e para as condições institucionais de permanência dos estudantes. Porém, **no âmbito da votação no CONSEPE, apenas as questões referentes ao acesso foram aprovadas, postergando as demais ações previstas no programa**, para serem apreciadas e votadas após estudo que seria feito por comissão, o que postergou indefinidamente a aprovação total do programa. (Guzmán, 2024, p. 74 e 77, grifo nosso).

Nesse sentido, no fervor das primeiras tomadas de decisão sobre as Ações Afirmativas, o NEAB teve um papel importante na tentativa de correção de uma assimetria da participação política, visto que não havia mobilização organizada suficiente de grupos sociais

potencialmente beneficiários de tais iniciativas. Ainda, embora não tenha conseguido avançar para as políticas de permanência dos estudantes cotistas, avançou para as reais possibilidades de acesso, gerando uma “consequência” institucional de pendência para os anos futuros.

No aspecto institucional, o PDI UFMA 2022-26 mencionou o NEAB, reconhecendo-o como necessário no diálogo para a concretização das políticas sob a responsabilidade da Coordenação de Políticas de Ação Afirmativa (CPAA):

Para o desenvolvimento dessas políticas de ação afirmativa a CPAA-PROEN, estabelecerá **parcerias com os Núcleos de Estudos e Pesquisa da Instituição, como NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros**, o NEPERGE - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero e o Núcleo de Estudo Indígenas, que se constituem como um centro de referência na articulação e promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo de estudos das relações étnico-raciais e indígenas. Esses Núcleos têm colaborado com a permanência simbólica e material dos estudantes negros e negras cotistas e não cotistas, por meio de um espaço de estudos acolhedor. (UFMA, 2022, p. 96 e 97, grifo nosso).

Ou seja, embora o NEAB não componha a estrutura organizacional da universidade, a sua atuação é reconhecida como imprescindível para a objetivação de políticas de cunho étnico-racial, requerendo-se como obrigatório o diálogo e consequente contribuição que o núcleo entrega para os programas/ações da UFMA.

B) Programa Bolsa Permanência

No PDI UFMA 2022-26, em sua organização da política de assistência estudantil, há a Divisão de Permanência Estudantil, vinculada à Coordenação de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PROAES.

Ao organizar as atribuições da Divisão de Permanência Estudantil, o PDI firma um compromisso com políticas que assegurem a permanência do estudante ingresso por meio de Ações Afirmativas:

A Divisão de Permanência Estudantil é responsável pelo controle, organização, acompanhamento e avaliação das ações dos Programas Pecuniários. **Também executa ações que corroboram para a implementação de ações afirmativas na Universidade, por meio da inclusão e acompanhamento de discentes indígenas e quilombolas no Programa Bolsa Permanência MEC.** (UFMA, 2022, p. 116, grifo nosso).

O Programa Bolsa Permanência foi instituído pela Portaria MEC nº 389 de 9 de maio de 2013 e objetiva apoiar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Trata-se de

uma bolsa mensal para auxiliar nas despesas dos estudos, com foco em estudantes indígenas e quilombolas.

A Instrução Normativa nº 01/2024 – PROAES/UFMA disciplina em seus artigos 1º e 2º o que é e para que serve o aludido programa:

Art. 1º O Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC) é uma política pública que visa à **concessão direta de auxílio financeiro, no valor de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais), a estudantes indígenas e quilombolas**, matriculados em cursos presenciais de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior.

Art. 2º A Bolsa Permanência tem por finalidade **minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais**, reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico, **além de contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação**. (UFMA, 2024, p. 1, grifo nosso).

Embora o programa seja do Ministério da Educação, é regulamentado por normas específicas dentro das universidades que o disciplinam por meio de instruções normativas. O Programa Bolsa Permanência visa diminuir a evasão estudantil, garantindo um mínimo, atacando um dos maiores dilemas dos estudantes indígenas e quilombolas, a vulnerabilidade sócio-econômica.

C) Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – LIESAFRO

A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – LIESAFRO foi criada pela Resolução 224 de 24 de fevereiro de 2015 CONSUN/UFMA. Uma das mais marcantes iniciativas da universidade como política para a educação das relações étnico-raciais. Trata-se de uma iniciativa pioneira no Brasil. A criação do curso foi pensada para contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Em seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC, ainda na introdução, se menciona a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira tratada como desigualdade e de maneira discriminatória:

Na sociedade brasileira, a diversidade étnico-racial tem sido tratada como desigualdade e de maneira discriminatória. As disparidades entre a população negra e a população branca são demonstradas por meio de indicadores sociais que revelam as assimetrias raciais como, por exemplo, no acesso e na permanência nos sistemas de ensino. (UFMA, 2015, p. 6).

E essa realidade é o que sobretudo justifica a criação desse curso com abordagem formativa tão específica.

Para o perfil do egresso, o PPC objetiva:

A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros realizará a formação inicial de profissionais para a docência na área das Ciências Humanas e para atuação nas secretarias estaduais e municipais de educação para a implementação da Lei nº 10.639/2003. (UFMA, 2015, p. 21).

No Portal das Profissões disponível no sítio eletrônico da UFMA, de forma mais atrativa, a universidade divulga esta licenciatura respondendo de forma objetiva sobre os componentes curriculares a serem explorados durante a formação:

O que você aprende?

Durante a formação, o aluno vai ter contato com disciplinas como “África I: historiografia, sociedades e culturas da antiguidade”, “África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O objetivo do curso é fazer o aluno compreender as particularidades das relações étnico raciais no Brasil, refletir sobre a representação da população negra nos materiais didáticos para assegurar uma educação para a igualdade étnico-racial, compreender e reconhecer o processo histórico de construção do conhecimento de diferentes grupos sociais etc. (UFMA, 2025).

Em 2025, professores da LIESAFRO publicaram pesquisa sobre os 10 anos da implantação do curso (Regis & Santos, 2025). Os pesquisadores traçaram um caminho histórico do combate às desigualdades étnico-raciais não apenas na sociedade como um todo, mas também no contexto universitário; sobre a história e desafios para implantação do curso; sobre eventos locais e nacionais organizados com a intenção de fortalecimento das ações oriundas das suas produções acadêmicas; projetos de intercâmbio feitos em países do Caribe e África com pesquisadores, etc., e concluem reconhecendo grande desafio:

A efetiva articulação entre ensino, pesquisa e extensão proposta pela LIESAFRO exige a compreensão de que essas dimensões não apenas se complementam, mas constituem a base para a construção de uma formação crítica e transformadora. No âmbito da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, essa integração assume um papel estratégico, **pois possibilita o desenvolvimento de práticas acadêmicas comprometidas com a produção de conhecimento antirracista, a valorização das diversas epistemologias, em especial das epistemologias africanas e afro-brasileiras e a aproximação da universidade com as demandas históricas e sociais da população negra e outros grupos socialmente discriminados** como os povos originários, os ribeirinhos, camponeses, LGBTQIA+, dentre outros. (Regis & Santos, 2025, p. 14-15, grifo nosso).

Com a iniciativa inédita para formação de docentes com capacitação em estudos africanos e afro-brasileiros, a UFMA esteve na vanguarda com proposição efetiva de cumprimento da Lei nº 10.639/2003 – obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Com essa licenciatura possibilitou à sociedade maranhense uma importante ferramenta para tal cumprimento.

D) Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero – NEPERGE

A Resolução 3.146 de 2023 CONSEPE institucionalizou o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE) e seu Regimento Interno, embora este já atuasse desde 2017. Portanto, se insere na conjuntura atual das reformas administrativas e educacionais da universidade.

Em descrição proposta em relatório de atividades do núcleo, do período compreendido entre 2017 e 2020, assim se qualifica:

[...] o NEPERGE vem se constituindo como importante espaço de ensino, pesquisa e extensão, que objetiva, de modo geral, desenvolver atividades acadêmicas compartilhadas, dando visibilidade e apoio aos movimentos instituintes de estudos e **pesquisas sobre educação, relações étnico-raciais, afrodescendência, africanidades, gênero e sexualidade** no Curso de Pedagogia da UFMA.

[...]

Dessa forma, a constituição do NEPERGE propõe estimular e apoiar a produção acadêmica em rede relacional, promovendo e organizando espaços epistêmicos de pesquisas compartilhadas, envolvendo diferentes áreas da pesquisa educacional (Fundamentos da Educação, Gestão, Política Educacional, Formação Docente, Didática...) e diferentes subunidades acadêmicas, (Departamentos de Educação I e II, dentre outros que desejarem integrar ao Núcleo). (UFMA, 2021, p. 13 e 22, grifo nosso).

O NEPERGE ocupa um espaço institucional de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assumindo importância na consolidação de práticas acadêmicas da UFMA, no que tange ao estudo e produção acadêmica da educação das relações étnico-raciais. O núcleo se apresenta como uma iniciativa para a consolidação de políticas de ações afirmativas na universidade.

Reúne 16 pesquisadores doutores, com impacto expressivo na produção acadêmica da universidade e nas câmaras de decisões políticas internas.

E) Licenciatura em Educação Escolar Quilombola

A Licenciatura em Educação Escolar Quilombola foi criada pela Resolução nº 3.434 de 2024 CONSEPE. O curso é oferecido em parceria com o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE/UFMA.

O objetivo do curso está definido pela resolução que o criou:

RESOLUÇÃO Nº 3.434 DE 2024 CONSEPE

Art. 2º O Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola tem como objetivo formar professores e professoras para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com foco na Educação Escolar Quilombola possibilitando giras e aproximações sistemáticas às dimensões político-epistêmicas, didático-curriculares em busca de uma formação de base intercultural e decolonial.

[...]

Art. 4º O Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola ensinará, como perfil desejado do egresso o perfil profissional à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola. (UFMA, 2024).

As vagas ofertadas são destinadas aos professores da Educação Básica que já se encontram em efetivo exercício nas redes públicas de ensino ou das redes comunitárias, com atuação na educação quilombola.

A iniciativa do curso objetiva a formação de professores e também de gestores para as escolas com foco na educação escolar quilombola. O perfil do profissional formado descrito no Projeto Pedagógico do curso foca as duas possibilidades:

O Licenciado e a Licenciada em Educação Escolar Quilombola, a ser formado e formada no âmbito proposto pelo PARFOR EQUIDADE, terá como perfil profissional **a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola.**

No exercício da DOCÊNCIA este/esta profissional deverá ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada e também afroreferenciada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática e pluriversal. (UFMA, 2023, p. 58, grifo nosso).

A Licenciatura em Educação Escolar Quilombola se demonstra um importante programa para o reconhecimento da amplitude e complexidade das demandas educacionais das populações quilombolas, exigindo do licenciado uma atuação alinhada às suas especificidades históricas e culturais. Assim, a UFMA dispõe à comunidade um itinerário formativo que

converge com as políticas de ações afirmativas e com as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

F) Licenciatura Intercultural Indígena

A Licenciatura Intercultural Indígena foi criada pela Resolução nº 3.493 de 2024 CONSEPE. O curso também é oferecido em parceria com o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE/UFMA.

No Projeto Pedagógico do Curso, ainda em introdução, o documento destaca a realidade maranhense com as suas peculiares demandas educacionais indígenas:

Diante de uma demanda cada vez mais crescente das diferentes etnias indígenas que habitam o Maranhão por meio da articulação de associações representativas dos povos indígenas em prol da ampliação de oferta do ensino superior público, universal e de qualidade; e ciente do seu papel como a maior instituição de ensino superior pública do Maranhão, a UFMA, em atendimento ao Edital do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Pedagógico para criação de turmas especiais do Curso de Primeira Licenciatura Intercultural Indígena, a ser apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para formação de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura. (UFMA, 2024, p. 9-10).

A Licenciatura Intercultural Indígena oferecida pela UFMA tem como público-alvo prioritário os profissionais indígenas que já atuem ou tenham experiência em educação indígena, em pesquisas relacionadas às línguas e aos conhecimentos tradicionais indígenas ou outros projetos comunitários envolvendo povos indígenas.

Quanto ao perfil do egresso, o PPC assim estabelece:

Os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena são professores habilitados em Linguagens e Artes ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Exatas e Biológicas, para atuar no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, podendo desenvolver, ainda, atividades de gestão na Educação Escolar Indígena. (UFMA, 2024, p. 54).

O profissional egresso possuirá habilitação para atuação no âmbito da educação básica – fundamental maior e ensino médio – com possibilidades de três habilitações conjuntas: (1) Linguagens e Artes, (2) Ciências Humanas e Sociais e (3) Ciências Exatas e Biológicas. De igual forma se demonstra um importante programa para o reconhecimento da amplitude e complexidade das demandas educacionais das populações indígenas, exigindo do licenciado uma atuação alinhada às suas especificidades históricas e culturais.

G) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas – PPGEI

O Mestrado Profissional em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas foi criado pela Resolução 3.598 de 2024, vinculado ao Centro de Ciências de Codó (CCCo).

O Regimento Interno do Programa, em seus primeiros artigos, disciplina os seus objetivos:

Art. 1º O Programa de Pós-Graduação em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras, Indígenas e Camponesas (PPGEI) da Universidade Federal do Maranhão têm por finalidade a produção de conhecimento, atuando na formação de recursos humanos para a pesquisa científica, tecnológica e de inovação, e na preparação de profissionais de alto nível para o Magistério com foco na formação/qualificação docente dos profissionais da Educação Básica que atuam em territorialidades negras, indígenas e camponesas.

[...]

3º O Mestrado Profissional tem como objetivo formar recursos humanos para a pesquisa, o desenvolvimento e aplicação de conhecimentos científicos, tecnológicos e de inovação voltados às questões práticas ou de intervenção relacionadas à atuação profissional, conforme descrito na portaria da CAPES nº 59/2019. (UFMA, 2024).

O PPGEI é mais uma política pensada no âmbito da UFMA como estratégia de formação de profissionais para atuarem de forma efetiva na educação das relações étnico-raciais. Pode ser considerada uma proposta alinhada tanto com os avanços das ações afirmativas, quanto com as diretrizes de direitos humanos.

Esse conjunto de ações/programas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, que vão desde a formação de núcleos acadêmicos de estudo direcionados à educação das relações étnico-raciais, perpassando pela criação de cursos de graduação e pós-graduação específicos sobre os temas de interesse das populações negra, indígena e quilombola, especialmente no que tange a promoção de igualdade étnico-racial, resumem o esforço institucional, mesmo com as reconhecidas tensões, no sentido de promover uma educação que considere o princípio da diversidade étnico-racial.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as formas de objetivação da aplicabilidade do princípio “consideração com a diversidade étnico-racial” da LDB na base normativa, programas e ações acadêmico-administrativas em uma Instituição de Educação Superior no Estado do Maranhão, confrontando e/ou aproximando sentidos jurídicos e educativos. Dada à sua representatividade para a sociedade maranhense, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA foi a escolhida como campo de pesquisa.

O primeiro capítulo evidenciou o eixo histórico-social da pesquisa. Atendendo ao objetivo específico de compreender a formação histórica e o delineamento conceitual do princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial” na educação brasileira, discutiu-se sobre a construção histórica da diversidade étnico-racial no Brasil. Para isso destacou-se as diferentes etnias e raças na história nacional, desde questões conceituais à efetiva participação desses povos na construção da sociedade brasileira; a construção da identidade étnico-racial no Brasil, e como o brasileiro se enxerga nesse universo do reconhecimento social para a real compreensão da identidade dos sujeitos e, em última análise, na construção da identidade social; e apresentou a discussão sobre a necessidade de uma educação intercultural e inclusiva, caminhando, necessariamente, à reflexão sobre currículo como uma expressão de disputas no interior da sociedade. A partir das questões conceituais, percebeu-se que os múltiplos contatos da convivência entre brancos, pretos e indígenas permitiu a construção de uma sociedade com dinâmicas de poder desequilibradas, em que as populações negra e indígena experimentaram formas específicas e profundas de exclusão. Reconheceu-se haver uma grande complexidade na formação e também na compreensão sobre a verdadeira identidade étnico-racial da população brasileira. Apesar disso, foi possível reconhecer que conceitos como o de “democracia racial” e outros que fundamentam a negação do racismo, dificultam até hoje a formulação de políticas públicas que alcancem a necessidade de respeito aos direitos humanos e equidade para essas populações.

O segundo capítulo evidenciou o eixo jurídico-normativo da pesquisa. Atendendo ao objetivo específico de analisar o princípio que determina a consideração com a diversidade étnico-racial e seus desdobramentos em base normativa brasileira, constatou-se que no Brasil, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, houve um amadurecimento do ordenamento jurídico no sentido do enfrentamento ao racismo e na promoção da diversidade étnico-racial. Nessa esteira, consolidou-se um expressivo sistema de proteção aos direitos

humanos, com forte influência das convenções e tratados internacionais. Para isso discutiu-se sobre os direitos humanos fundamentais, sua construção histórica, suas diversas teorias, o seu principal documento na história contemporânea – a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e suas implicações no sistema jurídico pátrio; discutiu-se as influências internacionais para o combate à discriminação racial e valorização da diversidade no Brasil, a partir dos documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas e outros organismos internacionais, pelas suas convenções, tratados e acordos, quando anuídos pelo Estado brasileiro; discutiu-se sobre o princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988, levando a um reconhecimento da existência de desigualdades em nossa sociedade; discutiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as suas diversas alterações no contexto étnico-racial, e as suas contribuições para uma política da educação das relações étnico-raciais; e, de forma mais específica, a Lei das Cotas das Universidades Federais. No âmbito da educação, a partir da LDB de 1996, várias de suas atualizações propuseram melhoramentos na idealização de uma educação para as relações étnico-raciais (ERER), a exemplo do princípio “da consideração com a diversidade étnico-racial” acrescentado ao seu artigo 3º. E no mesmo sentido se direcionaram a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino e o Estatuto da Igualdade Racial.

Nos dois primeiros capítulos, após a discussão sobre a realidade da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira e a presença da questão étnico-racial no ordenamento jurídico brasileiro, houve avanços como embasamento para a adequada compreensão dos desdobramentos em programas, ações, currículos e projetos que toquem o tema da ERER dentro da universidade pública.

O terceiro capítulo, por sua vez, priorizou o eixo institucional da pesquisa. Atendendo ao objetivo específico de analisar o princípio que determina a consideração com a diversidade étnico-racial e seus desdobramentos em programas e ações na regulação da Educação Superior na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, constatou-se que no âmbito da organização administrativa, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os anos 2022 a 2026 faz rica menção a essa necessidade, como tema transversal para a composição dos currículos dos cursos, e também como motivador da composição de diretorias, coordenações e divisões administrativas específicas. No mesmo sentido foram estabelecidas metas a serem alcançadas com o objetivo de propiciarem o respeito à diversidade étnico-racial. Atendendo ao objetivo específico de descrever as formas de registro ou expressão do princípio “consideração com a diversidade étnico-racial” nos currículos e nos projetos de cursos de licenciatura e em ações afirmativas da UFMA pesquisou-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs de

Licenciatura disponíveis no sítio eletrônico da universidade. Dos 95 cursos de graduação ofertados, 41 formam o grau de licenciatura e, dentre estes, 31 dispunham seus PPCs no sítio eletrônico. A análise dos projetos foi organizada em quatro eixos que objetivaram enxergar a organização político-pedagógica proposta e a sua relação com a EREER: (1) da menção aos temas transversais, em especial a educação para as relações étnico-raciais, nos capítulos introdutórios de fundamentação do projeto; (2) da menção às leis e resoluções que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais produzidas a partir da LDB de 1996; (3) dos componentes curriculares que expressam de alguma forma a temática da educação das relações étnico-raciais; e (4) da educação das relações étnico-raciais presentes nas ementas dos componentes curriculares. Atendendo ao objetivo específico de descrever as formas de registro ou expressão do princípio “consideração com a diversidade étnico-racial” nas ações afirmativas da UFMA pesquisou-se sobre como essas ações estão presentes no PDI-UFMA (2022-26), nos documentos produzidos pelos Conselhos Superiores da universidade (CONSUN, CONSAD e CONSEPE), nas estatísticas dos cursos de licenciatura, e de como a UFMA ingressou no universo das políticas de ações afirmativas a partir de poucos exemplos de outras universidades públicas. Atendendo ao objetivo específico de identificar programas e ações acadêmico-administrativas da UFMA relacionadas com o discurso legal do princípio da consideração com a diversidade étnico-racial, interpretando seus significados jurídicos e educativos, pesquisou-se sobre outras políticas de promoção da igualdade racial na UFMA: o Núcleo de Estudos Africanos – NEAB, que conta com 40 anos de atuação dentro e fora da universidade, com presença acadêmica e política significativa para a construção de políticas para a EREER; o Programa Bolsa Permanência, criado pelo Ministério da Educação, e gerido pela Divisão de Permanência Estudantil da Coordenação de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PROAES da universidade; o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – LIESAFRO, como iniciativa pioneira no Brasil, pensado para contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero – NEPERGE, com atuação desde 2017, se apresentando como uma iniciativa para a consolidação de políticas de ações afirmativas na universidade; a Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, objetivando a formação de professores e também de gestores para as escolas com foco na educação escolar quilombola no âmbito do estado do Maranhão; a Licenciatura Intercultural Indígena, que tem como público-alvo prioritário os profissionais indígenas que já atuem ou tenham experiência em educação indígena, em pesquisas relacionadas às línguas e aos conhecimentos tradicionais indígenas ou

outros projetos comunitários envolvendo povos indígenas no Maranhão; o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas – PPGEI, um mestrado profissional como política estratégica de formação de profissionais para atuarem de forma efetiva na educação das relações étnico-raciais.

Considerando ainda essa dimensão institucional, a pesquisa possibilitou achados dos quais se destacam: (1) o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UFMA 2022-26, que em seu bojo reconhece o princípio da equidade, contém diretrizes de inclusão, previsão de ações afirmativas no âmbito da universidade, e prevê a composição de diretorias, coordenações e divisões administrativas específicas para o tema da educação étnico-racial; (2) a atuação dos Conselhos Superiores, que embora só possua uma resolução específica do CONSUN – a resolução que criou o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros em 2015 (LIESAFRO) – e o CONDIR não possua qualquer documento, há robusta produção do CONSEPE e CONSAD na normatização efetiva; (3) os dados de ingresso por ações afirmativas aos cursos de licenciatura, com percentuais elevados e estáveis para alguns cursos e com baixíssima entrada em outros, o que chama atenção para estudos posteriores; (4) os programas e iniciativas específicos que servem como consolidação das estruturas institucionais voltadas para o tema da educação étnico-racial – o NEAB, NEPERGE, DIDAAF, mas também os cursos de graduação e pós-graduação direcionados para a formação profissional específica – Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Educação Escolar Quilombola, Intercultural Indígena, e o mestrado em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas – PPGEI.

A UFMA tem avançado na institucionalização de políticas que integrem a educação para as relações étnico-raciais. Isso se observa tanto na formação discente dos profissionais da educação – na estrutura curricular dos cursos de licenciatura – como na estruturação política da universidade – organização departamental. No entanto, em que pese os referidos avanços, numa análise crítica do cenário institucional, percebem-se descompassos que denunciam a efetiva qualidade dessas ações: (1) no âmbito das normas e programas produzidos na universidade, embora haja alguma iniciativa por meio do Ministério da Educação, a crescente preocupação em robustecer o acesso aos cursos de graduação da UFMA não está acompanhada da preocupação em garantir a permanência; (2) ainda no âmbito das normas e programas da universidade, a maior parte deles foi produzida apenas a partir do ano de 2023, o que sugere um amadurecimento tardio sobre o tema; (3) a perceptível ausência de normativas produzidas pelo CONSUN (com exceção da resolução do LIESAFRO) e pelo CONDIR em qualquer tempo; e (4) a desigual transversalização do tema da ERER nos Projetos Pedagógicos dos

Cursos das Licenciaturas, pois enquanto poucos fazem esparsa menção, outros nem sequer fazem menção dessa necessária transversalidade em seus currículos.

No que se refere às contribuições desta pesquisa, o estudo oferece recursos para a compreensão do princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial” no âmbito da educação superior, ao articular a base normativa nacional e institucional com a análise empírica de sua objetivação na UFMA. Para efeitos didáticos, organizou-se as contribuições em seus aspectos histórico-jurídico, institucional e metodológico.

No aspecto histórico-jurídico, a pesquisa contribui com a análise da construção histórica da identidade étnico-racial brasileira. A pesquisa dispôs não apenas uma descrição sobre o papel dos povos que integravam os primeiros anos da colonização (brancos, indígenas e negros, como se referindo exclusivamente como agentes da economia local), mas, a partir dessa descrição, e perpassando pelas demais contribuições para a formação da sociedade brasileira (sociocultural, especialmente tratando-se das relações sociais havidas entre eles), possibilitou um entendimento sobre as raízes étnicas, em variados aspectos, e propôs, com criticidade, a compreensão da estrutura organizacional em que se fundamenta a identidade étnico-racial no Brasil. Em outras palavras, a partir da história dos povos no Brasil, a pesquisa contribui entregando um olhar crítico sobre a formação da identidade étnico-racial do brasileiro.

Ainda sobre o aspecto histórico-jurídico contribui para a uma compreensão sistemática sobre como o ordenamento jurídico brasileiro está estruturado no que concerne à temática das relações étnico-raciais. A pesquisa entrega um delineamento normativo, desde às produções históricas internacionais – a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – passando pelas demais normas internacionais, as suas influências na construção da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). E, a partir da LDB entrega todas as suas alterações que tocam as relações étnico-raciais, em especial a Lei das Cotas e suas recentes alterações em 2023. Ou seja, a pesquisa apresenta uma visão panorâmica sobre o bojo jurídico e normativo internacional (anuído pelo Estado brasileiro) e nacional sobre a educação das relações étnico-raciais.

No aspecto institucional contribui identificando os avanços já alcançados, mas também as lacunas e os possíveis desafios para a instituição. No que concerne aos avanços: a produção do Guia de Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação em 2022, recomendando que seja informado em quais componentes curriculares, projetos, atividades, ementas, estão presentes a educação para as relações étnico-raciais; a presença, embora percentualmente pequena, em 5 dos 31 projetos pesquisados, da EREER nos capítulos introdutórios ou na fundamentação dos mesmos, como tema transversal; a menção às leis e

resoluções que fundamentam a EREER nos projetos pedagógicos presente em pouco mais da metade dos PPCs pesquisados, gerando um compromisso institucional com o tema; a presença em 28 dos projetos pesquisados, do tema no título dos componentes curriculares dos cursos; igualmente, 28 dos cursos pesquisados fazem menção da EREER nas ementas dos componentes ou ainda em suas bibliografias propostas; o destaque que as ações afirmativas alcançaram no atual PDI-UFMA, instituindo a Coordenação de Políticas de Ações Afirmativas, organizando núcleos de trabalhos específicos e parcerias com outros núcleos que se formaram a partir da iniciativa do corpo docente e discente, como o NEAB; a atenção alcançada pelas políticas de ações afirmativas no âmbito dos Conselhos Superiores, em especial o CONSEPE, com a produção de diversas resoluções sobre o tema; o impacto significativo das políticas de ações afirmativas para os cursos de Licenciatura, como em algumas realidades que chegaram a quase 80% dos ingressantes em 2024, enquanto a média geral foi de aproximadamente 43%; a criação e/ou fortalecimento de núcleos de estudos específicos sobre o tema, como o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) e NEPERGE (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero); e a regulamentação do Programa Bolsa Permanência, do Ministério da Educação, no âmbito da UFMA; a criação de cursos de graduação e pós-graduação específicos sobre a educação para as relações étnico-raciais – Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Educação Escolar Quilombola, Intercultural Indígena, e o mestrado em Educação Intercultural e Ensino em Territorialidades Negras e Indígenas.

No que se refere às lacunas e os possíveis desafios para a instituição: embora tenha-se produzido o Guia de Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, o fizeram apenas em 2022, o que sugere que a ausência de padronização para os anos anteriores – e trata-se da maioria dos PPCs – tenha contribuído para que grande parte deles não integrassem adequadamente a EREER em seus projetos e, por outro lado, mesmo projetos elaborados após essa data ainda não atenderam adequadamente a essa orientação; a grande maioria dos PPCs não se comprometem com a EREER em sua fundamentação introdutória, qual seja, 26 de 31 projetos; aproximadamente a metade desses projetos não fazem menção às leis que tocam a EREER, como se não existissem no ordenamento jurídico educacional; a menção a EREER nos componentes curriculares e suas ementas está, em sua maioria, nos componentes optativos e não nos obrigatórios, o que diminui significativamente a chance de serem efetivamente cursados; os Conselhos Superiores, em especial o CONSUN e CONDIR produziram apenas uma norma que toca diretamente o tema da EREER, que foi a criação da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros; e a existência de apenas um programa que trabalhe a permanência dos alunos cotistas na universidade – o Programa Bolsa Permanência.

No aspecto metodológico, a pesquisa apresenta como contribuição a articulação entre a análise normativa e a análise documental institucional. Instrumentalizou a compreensão da integração do princípio da “consideração com a diversidade étnico-racial” com a base normativa e os programas/ações acadêmico-administrativas da UFMA. De um lado, trouxe o delineamento histórico para a compreensão da identidade étnico-racial, e do outro a articulação existente entre a produção jurídica internacional e nacional e suas reais implicações nas políticas de ações afirmativas e, no sentido mais amplo, da educação para as relações étnico-raciais dentro de uma universidade. Apresentou como os princípios presentes na Declaração Universal de Direitos Humanos, perpassando outros documentos internacionais, a Constituição Federal e a LDB, apresentam seus impactos na formação dos futuros docentes, alunos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, através do Plano de Desenvolvimento Institucional, resoluções dos Conselhos Superiores, políticas de ações afirmativas, Projetos Pedagógicos de Curso e ainda outras políticas atinentes a EREER.

Por outro lado, em que pese as contribuições acima expostas trazidas pela pesquisa, deparou-se com limitações que se impuseram para o melhor êxito da mesma: incompletude dos documentos no sítio eletrônico da instituição, pois dos 41 cursos de licenciatura, apenas 31 deles dispunham o seu PPC eletronicamente; a ausência da série histórica dos ingressos por ações afirmativas anteriores a 2020, o que traz significativo prejuízo para o sucesso dos resultados das pesquisas; e a dificuldade de acesso às resoluções dos Conselhos Superiores nos links de pesquisa do sítio eletrônico, que induz a erros, inclusive com endereço desatualizado ainda disponível.

Por fim, esta pesquisa propôs confrontar e/ou aproximar sentidos jurídicos e educativos para a compreensão da efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais no âmbito de uma instituição de ensino superior, como um recorte de uma realidade mais ampla de todo um país. Propor, conformar, atualizar e contextualizar a educação para as relações étnico-raciais é um desafio que alcança novos ares a cada dia. Tem-se avançado, mas há lacunas que precisam ser preenchidas e ainda muitos desafios a serem superados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3. p. 979-985, set./dez 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/9ZGKYRnVx8rmgZDYs6NBrVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10.02.2023.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Guerra e paz. Casa-Grande e Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30**. São Paulo: Editora 34, 1994.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Quilombos maranhenses. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BARROSO, Luis Roberto. “Sabe com quem está falando?: Notas sobre o princípio da igualdade no Brasil contemporâneo. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 13, 2016.

BRAGA, Maria do Rosário de Fátima Fortes. **Ações Afirmativas na Educação Superior: análise de significados de políticas e ações institucionais para acesso do estudante autodeclarado negro nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática na UFMA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2020.

BRASIL. **Ação Direta de Constitucionalidade – ADC nº 41**. Supremo Tribunal Federal. Disponível em <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4917166>. Acesso em: 22.02.2024.

BRASIL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF nº 186**. Supremo Tribunal Federal. Disponível em <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiarnoticiastfarquivo/anexo/adpf186.pdf>. Acesso em: 22.02.2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07.02.2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20.02.2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 20.03.2024.

BRASIL. **Legislação Informatizada - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Publicação Original**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10.02.2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira. Acesso em: 11.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 março de 2008.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 14.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 14.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 20.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914 de 03 de julho de 2024.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 20.02.2024.

BRASIL. **Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 07.02.2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2004.** Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 22.02.2024.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013.** Ministério da Educação. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26041-parecer-cne-cp-n1-2004-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22.02.2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 07.02.2024.

BRASIL. **Resolução CP/CNE nº 1/2004.** Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/jbTQbxR9b0sgztp.pdf>. Acesso em: 22.02.2025.

CAMINO, Leoncio; SILVA, Patrícia da; MACHADO, Aline; PEREIRA, Cicero. A Face Oculta do Racismo no Brasil: Uma Análise Psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, São Paulo. v. 1, n. 1, p. 13-36, jan./jun. 2001.

CAREGNATO, Célia Elizabete; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo; FELIN, Lourenço Brito. Origem escolar e acesso à Educação Superior: análise da ocupação de vagas de ações afirmativas na UFRGS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2020.

CARNEIRO, Edison. **Ladinos e crioulos**: estudos sobre o negro no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1964.

CASTRO, Gina Gouveia Pires de. **A inconstitucionalidade material do objeto racial da lei de cotas nº 12.711/2012**: uma violação à ideologia da Constituição Federal do Brasil de 1988. 2018. 290 f. Tese (Doutorado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, Maria Couto; SILVA FILHO, Penildon; CUNHA, Eudes Oliveira. Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil. **Revista Educação Online**, n. 16, p. 66-89, mai/ago. 2014.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2007.

FARIAS, Jonathan Souza de. Equidade de acesso por meio de Ações Afirmativas: a importância das cotas para ingresso no Ensino Superior público. **Em Favor da Igualdade Racial**, v. 5, n. 1, p. 99-113, jan/abr. 2022.

FERREIRA, Gabriel José Dias; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; SILVA, Fabiana Amaral de Azevedo Sene. Para um modelo cognitivo de diversidade: análise dos princípios que fundamentam a revisão da Lei de Cotas. **20 Enecult**. Disponível em https://cult.ufba.br/enecult/wp-content/uploads/2024/10/Anais-XX-ENECULT_2024_v1.pdf. Acesso em 01.02.2025.

FIGUEIREDO, Eurídice. Os discursos da mestiçagem: interseções com outros discursos, críticas, ressematizações. **Revista Gragoatá**, Niterói. v.12, n. 22. p. 63-84. 1º sem. 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande. n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GORENDER, Jacob. A América Portuguesa e o escravismo colonial. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 160-192.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 54, p. 147-156, jul. 1999.

GUZMÁN, Patrícia Rosa Santana. **Ações Afirmativas e Povos Indígenas no Ensino Superior: uma análise da dimensão social e simbólica da permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Maranhão**. 165 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2024.

HEMMING, John. Os índios do Brasil em 1500. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: América Latina Colonial**. vol 1. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008. p. 101-127.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 07.03.2025.

IENSUE, Geziela. Diversidade, equidade e ações afirmativas para os negros na educação superior brasileira. **Revista de Direito**, Viçosa, v. 13, n. 1, p. 1-31, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Texto para discussão: o regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial**. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

JAGUARIBE, Hélio. **Um estudo crítico da história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JOHNSON, H. B. A Colonização Portuguesa do Brasil: 1500-1580. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: América Latina Colonial**. vol 1. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Brasília: FUNAG, 2008. p. 241-281.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Fernanda da Silva. **Racismo e Antirracismo no Brasil: temas emergentes no cenário sócio jurídico**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018.

LIMA, Lucinete Marques; BIANCHIN, Ângelo Rodrigo; PANTOJA, Ellen Patrícia Braga. Estratificação Educacional e Desigualdades no sucesso acadêmico em Medicina e Serviço Social. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, n. 9, p. 279-312, jul/dez. 2018.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

LIMA, Maria Batista. Identidade Étnico-Racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, Aracaju, vol 3, n. 3, p. 33-46, jan/jun. 2008.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva, et al. **Relatório de Atividades**: Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero NEPERGE – 2017 A 2020. São Luís: EdUFMA, 2021.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. **Estudos RBEP**. Brasília, v. 93, n. 233, p. 189-214, jan/abr. 2012.

MALOWIST, M. A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África. In: OGOT, Bethwell Allan (org.). **História Geral da África**. vol. V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1-26.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à Educação Superior e o fortalecimento da Identidade Negra. **Revista Brasileira de Educação**, Dourados, v. 23, p. 1-23, 2018.

MARQUES, João Filipe. O racismo e a modernidade: algumas reflexões a partir da Sociologia. In: SILVA, Manuel Carlos; SOBRAL, José Manuel. **Etnicidade, Nacionalismo e Racismo**: migrações, minorias étnicas e contextos escolares. Biblioteca das Ciências Sociais. Porto-Portugal: Edições Afrontamento, 2015. p. 165-176.

MELLO, Luiz; SANTOS, Eduardo Gomor dos. A revisão da Lei 12.711/2012: ações afirmativas em disputa no Congresso Nacional. **Revista de Políticas Públicas**, v. 25, n. 2, p. 530–546, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/18458>. Acesso em 15.04.2024.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. Branca Cor: a criança idealizada pela imprensa. In: **Cadernos Penesb: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas**, Niterói, n. 10, p. 189-207, jan/2008-jun/2010.

NUNES, Antônio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão**: uma política de ação afirmativa para a população afromaranhense. 212 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. **EcooS Revista Científica**, n. 25, p. 109-124, jan/jun. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40. abr. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>. Acesso em 07.02.2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial**. Disponível em https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Discrimina%C3%A7ao-Racismo/eliminacao_de_todas_as_formas_de_discriminacao_racial.htm. Acesso em 23.02.2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em 07.02.2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 111 – Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação**. Disponível em https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235325/lang--pt/index.htm. Acesso em 07.02.2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%0Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em 23.02.2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 189 – Trabalho Digno para o Trabalho Doméstico**. Disponível em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_179461.pdf. Acesso em 23.02.2024.

PAGLIUCA, José Carlos Gobbis. **Direitos Humanos**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2010.

PINTO, José Madureira. Considerações sobre a produção social de identidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Porto-Portugal, n. 32, p. 217-231, junho. 1991.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan/abr. 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PIOVESAN, Flávia; GUIMARÃES, Luís Carlos Rocha. **Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. [s.d]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_convencao_sobre Eliminacao_todas_formas_discriminacao_racial.pdf. Acesso em 12.04.2023.

RACOSKI, Márcia Maria; SILVA, Émerson Neves da. O Sistema de Cotas para ingresso na Educação Superior Pública: qual a sua importância e por que pesquisar? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2022.

REGIS, Kátia; SANTOS, Rosenverk Estrela. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. **Kwanissa – Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros**, v. 8, n. 20, p. 1-17, jul/dez. 2025.

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

SALES JR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; CARVALHO, José Jorge de. Acesso às Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras após a Lei de Cotas. **Revista FAEBA**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 127-141, mai/ago. 2019.

SANTOS, Diego Júnior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J. Orthod**, v. 15, n. 3, p. 121-124, mai/jun. 2010.

SANTOS, Ednaldo dos Reis. **A bonificação regional na Universidade Federal do Maranhão no contexto das Ações Afirmativas**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do ser negro (um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros)**. São Paulo: Educ/Fapesp. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. **Inter Ação – Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 169-192, jan/jun. 2008.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, mai. 2013.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros – Identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Lizandra Sodré. **Trajetórias acadêmicas de estudantes negros e negras cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - campus Imperatriz**. 152 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

STERN, Steve J. Paradigmas da conquista, história, historiografia e política. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 27-66.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ Geografia**: Campus Grajaú Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/qbw7CFA1BYxamZX.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ História:** Campus Pinheiro Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/6i1dwtZiVsbEKhE.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ Sociologia:** Campus Bacabal Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/6i1dwtZiVsbEKhE.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ Sociologia:** Campus São Bernardo Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/2dzXaKqPXWUkHME.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/ Biologia:** Campus Avançado Bom Jesus/Imperatriz Projeto Político-pedagógico. Imperatriz, 2014. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ODYxFuLF9TuBb0G.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/ Biologia:** Campus Pinheiro Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/documentos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85824&idTipo=1. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/ Física:** Campus Bacabal Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/V3bsxT8FlxNFBE9.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/ Química:** Campus Grajaú Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/3CQfhOdmormIAkv.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/ Química:** Campus São Bernardo Projeto Político-pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/3CQfhOdmormIAkv.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros:** Campus São Luís Projeto Político-Pedagógico. São Luís, 2018. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Grpt2lI2COwhfL7.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa.** Projeto Político-Pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/gHvkYvar328UjL5.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos/Música.** Projeto Político-Pedagógico. São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/OCmofOtnzE8Wz9I.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Guia para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação.** Pró-Reitoria de Ensino. São Luís, 2022.

UFMA. **Histórico da UFMA.** Disponível em <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf#:~:text=Assim%20foi%20institu%C3%ADda%2C%20pelo%20Governo,progressivamente%20a%20Universidade%20do%20Maranh%C3%A3o>. Acesso em 22.01.2025.

UFMA. **Instrução normativa nº 01/2024 – PROAES.** Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/proaes/INSTRUONORMATIVAPROAESN01.2024EANEXOS.pdf>. Acesso em 10.12.2025.

UFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2022-26.** Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/q6rPia3tF6hFr4P.pdf>. Acesso em 21.01.2025.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curricular Curso de Música Modalidade Licenciatura.** São Luís, 2006. Disponível em https://musica.ufma.br/doc/ccmu_ppc-2021.pdf. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso:** Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia. Imperatriz, 2023. Disponível em https://portalpadrao.ufma.br/proen/campi-cursos/ppcs/PPC_REVISADO_LCH_Sociologia.pdf. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura.** Chapadinha, 2010. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/wbXpc5CTBP17zcn.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Licenciaturas):** Campus de Bacabal. Bacabal, 2014. Disponível em https://portalpadrao.ufma.br/bacabal/arquivos/copy_of_PPC2017Letras.pdf. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso Licenciatura em Artes Visuais.** São Luís, 2015. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/AZFQRYOMuSSxB15.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso Licenciatura em Educação Física.** São Luís. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/3WdLfOgATOaWvDH.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso Licenciatura em Filosofia.** São Luís. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/vvIh1dwm3IJvffM.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso Licenciatura em Teatro.** São Luís, 2006. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/VvBOmGBPaB2vzju.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Filosofia Campus Pinheiro.** São Luís, 2013. Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/profissoes/nossos-centros-academicos/campus-de-pinheiro/filoso-fiapinheiro>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico de Curso Primeira Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.** São Luís, 2023. Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daesp/parfor-equidade/projetos-dos-cursos-parfor-equidade/ppc-quilombola.pdf>. Acesso em 10.11.2025.

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Modalidade Bacharelado e Licenciatura.** São Luís, 2006. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/d08h5vWUF9xSGL0.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de História Licenciatura.** São Luís, 2014. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Q3ppkb971ac4pcC.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico para criação de Turmas Especiais do Curso de Primeira Licenciatura Intercultural Indígena.** São Luís, 2024. Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daesp/parfor-equidade/projetos-dos-cursos-parfor-quidade/ppc-intercultural-indigena.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico Curso de Graduação em Letras – Licenciatura Língua Brasileira de Sinais.** São Luís, 2014. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/THibLVqmlKfDnfU.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** São Luís, 2007. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura.** São Luís, 2013. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Dw7Fgtn55UHhBSM.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico Curso de Letras Licenciatura.** São Luís, 2009. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Dw7Fgtn55UHhBSM.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

UFMA. **Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia Campus de Bacabal: Projeto Político Pedagógico Período Noturno.** Bacabal. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/6GHpkO8IAG3cPT1.pdf>. Acesso em 12.12.2024.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Ciências Sociais.** São Luís, 2014. Disponível em <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/O8ACA0EB1eAVbvQ.pdf>. Acesso em 10.12.2024.

VIANA, Nildo. Raça e Etnia. In: PEREIRA, Cleito; VIANA, Nildo (orgs.). **Capitalismo e Questão Racial.** 1. ed. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009. p. 8-21.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministério de Educación, 2001.