

## **EPISTEMOLOGIAS OPRIMIDAS: A DECOLONIALIDADE E O PIONEIRISMO DA UERJ NA IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS**

**Manoela Braga Alves Pinto<sup>1</sup>**

**Cristiane Maria Amorim Costa<sup>2</sup>**

**Suane Felipe Soares<sup>3</sup>**

**Maria Clara Marques Dias<sup>4</sup>**

**RESUMO:** O presente estudo se propõe a avaliar a relação entre a decolonialidade e a política de cotas raciais, promovendo reflexões a respeito de pontos positivos provocados por essa ação afirmativa e apontando outros caminhos que ainda estão sendo percorridos pelas universidades. Analisam-se, inicialmente, pontos históricos que marcaram o doloroso caminho do colonialismo à chamada colonialidade e o elo que mantém unidos os estudos decoloniais e a Educação. Por fim, discorre-se sobre a história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), construída sobre uma favela removida e, hoje, um dos grandes exemplos de instituição de ensino engajada na promoção de políticas que venham a tornar seus cursos mais acessíveis, consequentemente, contribuindo para o avanço em direção a uma sociedade mais igualitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** decolonialidade, ação afirmativa, política de cotas, cotas raciais, educação superior

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Enfermagem, graduação em Letras - Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense. É mestre em Bioética na linha de pesquisa de Bioética e Ética Aplicada dentro do macroprojeto de Direitos Humanos, Justiça Social e Políticas Públicas,

<sup>2</sup> Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985) especialização em Administração Hospitalar (1996) e mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), especialização em Bioética (2010) e doutorado no Programa de Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva concluído em setembro de 2015. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<sup>3</sup> Mestre e doutor pelo Programa em Associação Ampla de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) UFRJ/UFF/UERJ/FIOCRUZ; especialista em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social (IMS) UERJ; Pós-doutorado em Filosofia, pelo PPGF-UFRJ. Atualmente, é doutoranda no programa de Pós-Graduação em História Social - PPGHIS-UFRJ e pós-doutoranda pelo PPGBIOS0/Faperj Nota 10.

<sup>4</sup> Possui graduação em Psicologia (UERJ), mestrado em Filosofia (PUC-RJ) e doutorado em Filosofia - Freie Universität Berlin (1993). Realizou pós-doutorado na Universidade de Connecticut (2003), na Universidade de Oxford (2006/2007), na Universidade de Tulane (2015) e na Universidade Rey Juan Carlos (2019). Atualmente é professora titular da UFRJ.

## ***OPPRESSED EPISTEMOLOGIES: DECOLONIALITY AND THE PIONEERING OF UERJ IN THE IMPLEMENTATION OF RACIAL QUOTAS***

**ABSTRACT:** The present study proposes to evaluate the relationship between decoloniality and the racial quotas policy, promoting reflections on the positive points provoked by this affirmative action and pointing out other paths that are still being followed by universities. Initially, historical points that marked the painful path from colonialism to the so-called coloniality and the link that keeps decolonial studies and Education together are analysed. Finally, the history of the State University of Rio de Janeiro (UERJ) is discussed, built on a removed favela and, today, one of the great examples of an educational institution engaged in promoting policies that will make its courses more accessible, consequently contributing to the progress towards a more egalitarian society.

**KEYWORDS:** decoloniality, affirmative action, quota policy, racial quotas, higher education.

## 1- INTRODUÇÃO

Basta um simples olhar para um passado recente para atravessarmos os corredores universitários e as salas de aula que expunham, em muito, as mesmas desigualdades existentes para além de seus muros. Um ciclo aparentemente intransponível de alunos brancos vindos de famílias ricas ou de classe média ocupando a esmagadora maioria das vagas do ensino público superior e tornando-se produtores de um conhecimento que refletia a realidade de uma pequena parcela da população.

Fato é que um novo cenário começa a ser desenhado na educação brasileira quando a lei nº 3524 de 28 de dezembro de 2000 passa a garantir 50% das vagas das universidades estaduais para alunos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e o ensino médio em instituições de ensino públicas das redes do município ou do estado. Em novembro de 2001, a lei nº 3708/01 estabelece pela primeira vez as cotas raciais como critério para preenchimento de vagas, especificamente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sendo aplicada pela primeira vez na UERJ, no vestibular de 2003. Ainda em 2003, a lei nº 4151/03 amplia a reserva para as outras universidades estaduais e outros beneficiários, como pessoas com deficiência e filhos de servidores da área da segurança, mortos ou incapacitados em razão do serviço (UERJ, 2020), além de passar a inserir o critério de renda familiar, devendo a instituição pública estadual “levar em consideração o nível sócio econômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores sócio econômicos utilizados por órgãos públicos oficiais” (BRASIL, 2003). Em 2008, a lei nº 5346/08 institui por dez anos o sistema de cotas para os ingressos nas universidades estaduais. Nove anos depois, a reserva se estende para as instituições federais através da lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012), amplamente conhecida como “lei de cotas”. Em 2018, a lei nº 8121/18 amplia a prorrogação da lei nº 5346 por mais dez anos.

As universidades públicas começam um lento processo de aproximação de outras camadas e grupos diversos da sociedade, tornando-se, pouco a pouco, um espaço de representatividade desses sujeitos. Novas formas de abordagem de conteúdo e novas discussões começam a emergir no meio acadêmico. É nesse contexto que o sistema de ensino precisa reformular-se para atender novas demandas, tornando-se mais consciente da realidade da população para a qual trabalha.

Foi um longo processo, entre o desmerecimento, o repúdio, a valorização, o enaltecimento e as sérias manifestações contra e a favor o sistema de cotas. Toda a dicotomia e divisão política que se instalaram na sociedade brasileira nos últimos anos alcançaram fervorosamente as discussões a respeito das ações afirmativas no campo da educação. Na linha central dessa separação, esforçando-se para continuar de pé, sempre esteve o aluno, diretamente

afetado, tentando manter-se na universidade, sendo questionado a todo tempo sobre sua capacidade para ocupar este espaço e desdobrando-se para provar que garantia de direitos básicos não é – e está muito distante de ser – qualquer forma de privilégio. É justamente aqui, quando se fala dessa separação de direitos básicos entre grupos de uma mesma sociedade, que devemos tratar sobre o conceito de colonialidade.

O poder sobre os corpos e as relações de dominação foram historicamente representados pelas colonizações, que escancararam a ideia de opressão e subalternidade direcionada a sujeitos forçados a abrirem mão de suas culturas, crenças e das próprias liberdades, obrigados a produzir e morrer por uma sociedade autodenominada mais evoluída, que os exigia moldados a sua maneira, mas nunca – em tempo algum – semelhantes. Passado o tempo, essa relação foi substituída por uma forma mais instrumentalizada de hierarquia. Com o fim do colonialismo, permaneceram traços fortes da chamada colonialidade, que “seria exatamente esse regime de poder que, fundado em uma ideia de desenvolvimento, impõe padrões econômicos, políticos, morais e epistemológicos” (NASCIMENTO e GARRAFA, 2011, p. 291).

Em outras palavras, há um grupo oprimido que deve estar em uma constante e eterna tentativa de assemelhar-se socialmente, religiosamente e até fisicamente a um grupo outro que, por sua vez, jamais se permitirá alcançar e jamais se entenderá como igual. Esta relação que não se deu “apenas econômica, política e militarmente, mas ocorreu pela dominação dos modos de conhecer, produzir conhecimento e por naturalizar a cultura europeia como a única forma de se relacionar com a natureza, o mundo social e com a subjetividade” (ANDRADE, MOLL, LIMA e SOUZA, 2020, p. 6).

Essa experiência – antes vivenciada entre colônia e colonizador – permanece, sendo experimentada dentro de um novo tipo de relação. Além disso, passa a ser refletida – por herança – entre membros de grupos sociais distintos dentro dos próprios países. Quanto mais marginalizado e subalternizado estiver o primeiro grupo, mais fortalecido e valorizado estará o poder do segundo. Um processo antes considerado natural, advindo de uma hierarquia inata de forças, que tinha a situação de poder de um determinado grupo sobre outro como consequência esperada, e que passa a ser percebido e entendido como uma relação artificial e construída. Fenômeno em que os grupos opressores se sustentam na existência dos grupos oprimidos já que sem estes, aqueles não existiriam, ou – nas palavras de Thomas Bonnici<sup>5</sup> (2009, p. 230) – fenômeno em que o “centro cria sua periferia” e – nas palavras de Walter Mignolo<sup>6</sup> (2005,

---

<sup>5</sup> Thomas Bonnici é filósofo, doutor em Teoria da Literatura e professor associado da Universidade Estadual de Maringá.

<sup>6</sup> Walter Mignolo é um professor e semiólogo argentino membro-fundador do grupo Modernidade/Colonialidade, também integrado pelo filósofo argentino Enrique Dussel, a socióloga e pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, entre outros pensadores.

p.38) – existe uma colonialidade que é “constitutiva da própria modernidade, e não derivada.”

Segundo Mota Neto (2018, p. 16), as obras de Paulo Freire<sup>7</sup> e Orlando Fals Borda<sup>8</sup> são um antecedente do debate sobre colonialidade na América Latina e a constituição de uma pedagogia decolonial se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. O elo entre a decolonialidade e a educação torna-se evidente, já que as instituições de ensino são um espaço de produção, reprodução e popularização de tecnologias, conhecimento, valores, cultura, responsáveis por grande parte da formação dos sujeitos e têm papel crucial na construção intelectual e na forma como estes mesmos seres irão se relacionar entre si e com o mundo.

Partindo desse princípio, compreende-se que as escolas e universidades são um ambiente de grande potência que pode ser direcionado à reprodução do pensamento moderno/colonial ou, em vez disso, pode trazer para o ensino e para as vivências, estudos e debates que tenham a intenção de construir uma sociedade mais igualitária. Fato é que algumas medidas vêm sendo tomadas com a intenção de desenhar um caminho que possibilite o percurso na direção contrária de tudo que foi aqui exposto. A política afirmativa de cotas chega ao sistema educacional brasileiro com a intenção de minimizar diferenças históricas e trazer diversidade para os espaços de ensino.

O presente estudo se propõe a avaliar a relação entre a decolonialidade e a política de cotas raciais, promovendo reflexões a respeito de pontos positivos provocados por essa ação afirmativa e apontando outros caminhos que ainda estão sendo percorridos pelas universidades, aproximadamente vinte anos após a publicação da primeira lei.

## **2- O TORTUOSO CAMINHO: DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE**

Uma terra que já existia e florescia a seu modo. Um país que, em verdade, dividia-se em muitos. Povos e culturas diferentes vivendo de acordo com sua organização e reverenciando seus próprios saberes e crenças. A chegada do visitante que trouxe no rosto a cordialidade e por baixo da pele branca a certeza de que qualquer outro homem deveria, a partir daquele momento, viver de acordo com seus preceitos. Os deuses embranquecidos, os corpos cobertos, o trabalho forçado, a não aceitação que fazia emergir uma existência perigosa e descartável. O extermínio dos povos originários, o sequestro dos negros, o esfacelamento de culturas, os filhos retirados dos braços, corpos violados e torturas para erguer uma sociedade toda preparada para receber muito bem a vida do outro.

<sup>7</sup> Educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis da Pedagogia mundial.

<sup>8</sup> Cientista social colombiano considerado um dos mais importantes pensadores da América Latina.

Ouço a tempestade. Falam-me de progresso, de <<realizações>>, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias *possibilidades* suprimidas. Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminhos de ferro. (...) Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. (CÉSAIRE, 1978, p. 25)

A história, ainda que comumente contada e recontada de forma distorcida e superficial distanciando-se da realidade dos povos, escancara que somos um emaranhado de cidades erguidas sobre escombros. O fim do colonialismo ao redor do globo, que trazia em si a ideia de liberdade e de formação de nações independentes, acaba por tornar-se o marco do início de um longo e tortuoso caminho, já que não foram estabelecidas condições necessárias para uma real emancipação dos países. É a chamada *colonialidade*, termo cunhado por Anibal Quijano para explicar a manutenção de elos de dependência cultural, política e econômica que formam uma teia de nações periféricas ao redor daquelas que são consideradas centrais. Os novos Estados são frágeis, as culturas nativas que não foram destruídas pelo colonialismo são deslocadas, afastadas e não conseguem formar uma base para uma nova identidade nacional, em contextos de pobreza e subdesenvolvimento que só se agrava dentro de um cenário mundial neoliberal (HALL, 2003, p. 56).

De acordo com Quijano (2002), o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre quatro pontos, a colonialidade do poder, o capitalismo como padrão universal de exploração social, o Estado-nação como sua variante econômica e o eurocentrismo como forma hegemônica de controle de subjetividade/intersubjetividade, destacando-se aqui a forma de produzir conhecimento.

Para além dessa desigualdade entre países, as camadas sociais dentro das próprias fronteiras, que delimitam Estados já marginalizados, também reproduzem essa relação de superioridade/inferioridade entre grupos distintos. Dividida por gênero, condição social, orientação sexual e outros traços, a sociedade reflete as antigas formas de opressão, historicamente herdadas, sendo que “a raça foi um dos principais e primeiros critérios para a classificação da população mundial e ela ocupa lugar na estrutura de poder da sociedade, onde os povos colonizados foram desprovidos de suas singularidades, de suas identidades históricas” (ANDRADE, MOLL, LIMA e SOUZA, 2020, p. 6). Entende-se, portanto, que classificação social baseada nessa colonialidade foi originada há 500 anos, é a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foi imposta sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu (QUIJANO, 2002, p. 4). Ainda que o fragmento abaixo seja sobre as relações do pós-colonialismo –

centrado nas relações vividas por África e Ásia –, a analogia com a decolonialidade de Quijano – centrada na América Latina – é um elo entre países com experiências semelhantes.

Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do "alto" período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2003, p. 56).

Surgem os grupos duplamente periféricos, oprimidos em contexto mundial por serem membros de Estados que foram colonizados e permanecem dependentes e, ainda, negados em contexto nacional por uma camada hegemônica da própria sociedade que se forja nos moldes eurocêntricos, entendendo-se mais próxima desse universo e buscando afastar-se de suas raízes igualitárias, indígenas e afrodiaspóricas. Nota-se a formação de uma desigualdade “dentro de um sistema desregulamentado de livre mercado e de livre fluxo de capital (...) e os programas de reajuste estrutural, nos quais prevalecem os interesses e modelos ocidentais de controle” (HALL, 2003, p. 57).

Assim, essa elite distinguia-se pelos valores culturais, pelo seu capital cultural, tendo pouco a ver com o tipo de profissão, as atividades, o êxito econômico. Trata-se de distinções sociais como crenças religiosas, tipos de roupas, certificados de nobreza, modos de comportamento e formas de produzir conhecimento. Essa distinção faz com que o indivíduo seja identificado como pertencente a uma classe ou a outra (ANDRADE, MOLL, LIMA e SOUZA, 2020, p. 7)

A questão racial torna-se tão forte que Castro-Gómez (2005, p. 75), em seus estudos e dentro do que chama de *Sociologia espontânea das elites*, mostra que quanto mais um sangue é “misturado”, menor a possibilidade de mobilização social desse sujeito. É desse modo que a sociedade, nitidamente dividida entre pessoas de classes específicas, também traça uma linha que separa – até hoje – os espaços ocupados por sujeitos de raças diferentes, e aqueles que conseguem romper os muros imaginários deparam-se com uma realidade que em muito se aproxima dos tempos do colonialismo. O mundo branco, o único honesto, que rejeita participações, que amputa entusiasmos, que exige que o outro se confine e se encolha (FANON, 2008, p. 107).

Começo a sofrer por não ser branco na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um

parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (FANON, 2008, p. 94).

A universidade torna-se, nesse contexto, um ambiente de duas faces. Se, por um lado, ainda vemos uma maioria de professores brancos formando uma maioria de alunos também brancos, instruídos por uma bibliografia eurocentrada e produzindo um conhecimento pensado por eles – e, na maior parte das vezes, direcionado a eles – preparando o futuro que lhes foi historicamente reservado; por outro, é justamente nas escolas e nas instituições de ensino superior que residem possibilidades para a transgressão desse pensamento e, conseqüentemente, para uma mudança social efetiva.

## 2.1- EDUCAÇÃO DECOLONIAL PARA “DESENTORTAR O BRASIL”

Durante algum tempo, acreditou-se que a discriminação no trabalho – ponto mais importante para determinação da classe social – tinha início no final do processo, ou seja, quando o indivíduo iniciava sua busca por emprego ou, até mesmo, no decorrer de suas funções. Com o auxílio de estudos e estatísticas, houve uma compreensão maior desse panorama, mostrando que as diferenças, na realidade, têm início durante a formação das pessoas. Percebeu-se, então, que as instituições de ensino – ponta inicial do processo – têm papel determinante nesse fato, uma vez que a trajetória de escolaridade é intensamente diferenciada por raça/cor, desde o acesso, passando pela permanência e finalização da trajetória escolar (SILVA JUNIOR, 2002, p. 20).

O panorama da questão educacional no Brasil chama atenção por seu contraste, na medida em que a maioria da população é apontada em sua pouca, ou mesmo nenhuma instrução, enquanto uma minoria abastada arroga-se por seu alto nível de escolarização, o que caracterizaria uma espécie de “concentração” do conhecimento. Esse quadro de desigualdade que se instalou ao longo da nossa história, quase como algo natural e que tradicionalmente foi associado às diferentes capacidades dos indivíduos que compõem a sociedade, passa agora a ser problematizado na sua dimensão étnico-racial, uma vez que a população negra é a mais afetada pelos processos de discriminação e exclusão. Nesse sentido, passa a ser imprescindível, para aqueles que desejam refletir sobre a realidade educacional em nosso país, uma discussão séria e cuidadosa em relação às demandas de grupos sociais, como essa população negra, considerando também sua produção simbólica e material (LUZ, 2016, p. 117).

Ao falar de seu trabalho, seu envolvimento na luta indígena e o aspecto combativo de sua literatura, Daniel Munduruku<sup>9</sup> (2017, p. 18) explica que a

---

<sup>9</sup> Escritor e professor, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos, diretor-presidente do Instituto UKA – Casa dos saberes ancestrais.



palavra “índio” reduz a grandeza de seu povo e traz consigo, exclusivamente, a visão do homem branco. Uma única palavra que já carrega todo o sentido daquilo por que se luta: a possibilidade de os próprios indígenas poderem dizer à sociedade o que pensam de si mesmos, de compor as próprias narrativas e decidir o que é melhor para sua existência. O professor também diz que gosta de pensar que está “desentortando o Brasil” (2017, p. 1). É o que ele faz quando transforma em livros as histórias de seus antepassados, que nunca tinham sido contadas nas escolas. Decolonizar o ensino em que ele mesmo se formou, quando precisou ser deslocado de suas próprias vivências para ser lançado a um universo novo:

Fui para escola. Eram escolas muito próximas à aldeia, mas não dentro da aldeia. Não era a intenção, naquela ocasião, formar o indígena na sua própria comunidade. Ele era arrancado de lá e levado para os centros urbanos, e ali, obviamente, seria massacrado com um tipo de conteúdo e conhecimento que não era próprio dele. Ao mesmo tempo em que era proibido de falar a própria língua, proibido de praticar a sua própria cultura (MUNDURUKU, 2017. p. 16).

A mesma sensação de chegada a um espaço a que não se pertence é relatada por alunos negros que ingressam em escolas que têm uma maioria de alunos brancos.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (HOOKS, 2013, p.12).

Daniel Munduruku também expõe que quando reparam em seu fenótipo dizem que ele é “índio”, mas quando notam que ele possui ensino superior, doutorado e pós-doutorado, tendo grau de instrução mais elevado do que a maior parte da população, dizem que ele já não é “índio”, como se estudar o tirasse de seu espaço natural e o transformasse em um dos “civilizados”. “As pessoas esquecem que nós somos seres contemporâneos. Salvar a nossa ancestralidade não significa abrir mão da nossa contemporaneidade” (MUNDURUKU, 2017, p. 19).

Fato é que a universidade assume esse papel de espaço naturalmente ocupado por uma classe média branca que sempre teve como destino provável sua passagem por ela e qualquer outro que a atravesse é visto como estranho. Mesmo com o cenário mais inclusivo das cotas raciais, que modificaram o espaço acadêmico, tornando-o mais semelhante à cidade a sua volta, outros pontos ainda são frequentemente debatidos e precisam ser solucionados. O professor Ivanir dos Santos (UERJ, 2020) reforça que o código de validade de saber na universidade ainda é eurocêntrico e colonial e que grupos populares que entram nesses espaços têm sua experiência desqualificada, seja pelo discurso científico que é encarado como uma fala militante, seja por conflitos

estabelecidos durante a graduação. Outro ponto ressaltado é o próprio currículo, que estuda autores e filósofos europeus, brancos – muitos que inclusive foram senhores de escravos – como única fonte de saber legitimada.

Assim, (a Europa) investiu duzentos anos de poder intelectual no rearranjo da consciência histórica do mundo de acordo com sua própria imagem. O empreendimento teve grande sucesso dado o esforço que lhe garantiram o aparato bélico, o poder econômico e as estruturas políticas e educacionais do colonialismo (FINCH e NASCIMENTO, 2009, p.38).

Garantir o acesso ao ensino é um passo extremamente importante para toda a sociedade, mas é necessário compreender que não é suficiente. É preciso mexer nas estruturas, criar planos para a permanência dos alunos, discutir questões de moradia, alimentação e implementação de bolsas, mas também é essencial que universidade entenda que o ensino é uma troca e que ela deve ser modificada por seus integrantes. “O professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem.” (HOOKS, 2013, p.18). Nessa frase a palavra *todos* toma grandes proporções, expande-se, quebra janelas para atravessar as paredes. A palavra cria braços imaginários que se erguem para alcançar e trazer para perto os alunos que se sentem distantes, que não se veem representados por nenhum dos saberes ali apresentados.

As cotas raciais são promotoras de oportunidades para os alunos, já que o acesso a um universo que até pouco tempo era exclusivo para poucos, permite que as experiências vividas no âmbito da universidade possam se sobrepor aos estratos de disposições anteriores e isso é agregado ao seu capital cultural, definido por Bourdieu (ANDRADE, MOLL, LIMA e SOUZA, 2020, p. 5), visto que o ambiente acadêmico é muito mais do que um simples preparatório para uma determinada profissão, sendo capaz de promover uma mudança na forma como as pessoas são vistas dentro de um grupo social. Mas, para além desse fato, também é necessário que se entenda que o caminho mais importante é justamente o que acontece no sentido contrário. Por meio das cotas, os alunos estão trazendo para as universidades elementos históricos e culturais que, antes, eram ignorados por elas. É preciso notar que o projeto é muito maior. São esses alunos que estão dando à universidade a oportunidade de transformá-la e de fazer com que ela deixe de ter seu trabalho vinculado apenas a uma parcela da população e passe a servir a todos. Os estudantes que entram por meio das cotas trazem para o interior do campus um conhecimento até então desconhecido ou velado e é preciso que haja professores e orientadores que possam aproveitar essas epistemologias, estimular esses saberes para o bem do ensino superior e, como reflexo, para o bem de todo o país.

## 2.2- AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEI DE COTAS RACIAIS

No Brasil, a constituição de 88, baseada nos direitos fundamentais, traz pontos importantes sobre igualdade de direitos e Educação. O artigo 206, que apresenta os princípios que serão base para o ensino, traz, entre outros, os seguintes incisos: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IX – Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Esses princípios são reforçados pela lei nº 9.394/1996 – a saber, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação – posteriormente alterada pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” A constituição tem por objetivo a garantia de condições básicas de existência, sendo dirigidas a todos os cidadãos. As políticas públicas surgem a partir de demandas populares e vêm para direcionar esses princípios para um campo concreto que seja um ponto para suprir essas necessidades apresentadas, tornando-se realmente um elemento de transformação na vida das pessoas. Daqui vem a importância dos movimentos negros, indígenas e de minorias, já que é a partir das vozes populares e das reivindicações que fica estabelecida a necessidade para a criação de uma política específica para cada caso:

A efetividade da atuação do Estado quanto ao alcance dos objetivos sociais impostos constitucionalmente, dá-se por meio de programas estatais, com metas bem planejadas, orçamento definido e controle por ações fiscalizatórias, visando ao interesse da coletividade e proporcionando, de fato, a transformação da realidade social, possibilitando uma melhoria de vida do cidadão (CARVALHO, LIMA e SOUZA, 2018, p. 251)

No caso das ações afirmativas na Educação, além da importância dos movimentos estudantis, outro ponto também teve grande influência em sua implementação. Em 2001, na África do Sul, aconteceu a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU. Conhecida como a Conferência de Durban, o encontro teve a intenção de dar uma opinião mundial a respeito de questões urgentes e problemáticas. “A apresentação e análise da Conferência de Durban configura uma das abordagens possíveis para a compreensão da consolidação de uma pauta de demandas de políticas públicas associadas à ideia de “raça” no Brasil” (THOMAZ e NASCIMENTO, 2003, p. 8).

Os objetivos expressos da Conferência foram definidos pela Resolução 52/111, de 12/12/1997 da Assembleia Geral da ONU como sendo os seguintes:

- avaliar o progresso obtido na luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, em especial com relação à declaração universal de direitos humanos e abordar os obstáculos ao avanço neste campo e as possibilidades de superá-los;
- avaliar medidas para assegurar a aplicação dos padrões existentes e a implementação dos instrumentos já existentes para o combate ao racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância;

- ampliar o âmbito de atenção em relação aos complexos resultados do racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância;
- formular recomendações concretas sobre modos de aumentar a efetividade dos mecanismos e atividades de que dispõem as Nações Unidas através de programas voltados ao combate ao racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância;
- avaliar os fatores políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais que conduzem ao racismo e sustentam a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância a eles correlata;
- formular recomendações concretas para promover medidas orientadas à ação nos âmbitos nacional, regional e internacional para combater todas as formas de racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância;
- definir recomendações concretas para assegurar que as Nações Unidas disponham dos recursos financeiros necessários, bem como dos recursos de outra natureza, para suas ações destinadas a combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância (THOMAZ e NASCIMENTO, 2003, p. 10).

O Seminário apresenta, entre outras, algumas recomendações regionais, destacando-se aqui, no rol das recomendações gerais:

- o racismo deve ser reconhecido, pública e sistematicamente, como um problema sério e enraizado a ser combatido; o fortalecimento dos grupos discriminados deve ser assegurado através do acesso à justiça e da implementação efetiva de seus direitos econômicos, sociais e culturais; o reconhecimento é um passo essencial na identificação dos problemas e no desenvolvimento de políticas públicas;
- reconhecer a importância da herança cultural dos grupos discriminados e encorajar o diálogo transcultural;
- todos os agentes públicos vinculáveis (estado, organizações intergovernamentais, regionais e da sociedade civil) devem participar na promoção dos aspectos multiculturais, multirraciais e multiétnicos da sociedade; (...)
- os governos devem instituir monitoramentos de rotina sobre a situação dos grupos marginalizados, com a compilação de informação estatística desagregada, e devotar especial atenção à importância da pesquisa sobre o impacto da discriminação racial sobre o gozo de direitos (THOMAZ e NASCIMENTO, 2003, p. 41).

No rol da Educação:

- os estados devem fazer uso efetivo da educação, ensino e treinamento para criar uma atmosfera que conduza à erradicação do racismo e da discriminação; (...)
- a Conferência deve exigir de governos, estudantes e sociedade civil a promoção do ensino de valores que tratem as diferenças religiosas, linguísticas e raciais como parte da riqueza da região e ressaltar seu potencial para a integração regional; (...)
- reformas educacionais devem contemplar materiais que abordem a história e as realizações dos povos indígenas e afrodescendentes com o objetivo de combater os estereótipos hostis a esses grupos prevalentes entre a população geral (THOMAZ e NASCIMENTO, 2003, p. 44).

Concernente aos afrolatinoamericanos:

- todos os países da região devem reconhecer a existência de população afrodescendente e coletar e analisar informação relevante para determinar suas condições de vida e o nível de expropriação a que estão submetidos; informação sobre raça e grupo étnico é mais bem coletada através de censos nacionais e levantamentos domésticos abordando temas como emprego, educação, saúde, habitação, saneamento e acesso à terra, ao crédito etc.; aconselhamento de organizações de afro-latino-americanos deveria ser buscado para uma formulação adequada das questões relacionadas à questão da origem étnica;
- é imperativo que os estados da região invistam pesadamente em educação para quebrar o círculo vicioso da desigualdade sofrido pelos afro-latino-americanos e reproduzido pelo sistema educacional; (...)
- programas desenvolvidos especificamente para populações afrodescendentes devem promover uma concepção abrangente de desenvolvimento para superar as consequências do racismo, da discriminação e da desigualdade racial; (...)
- ações afirmativas devem ser empreendidas tanto no setor público quanto privado; (...)
- atenção especial à discriminação múltipla (gênero, orientação sexual, deficiência física e condições de saúde) sofrida por afro-latino-americanos (THOMAZ e NASCIMENTO, 2003, p. 46).

Daqui surge a base para as cotas raciais. Dois meses após o término da Conferência, em novembro de 2001, a legislação – que antes dispunha apenas sobre o ingresso de alunos advindos da rede pública nas universidades estaduais – passa a assumir o critério raça nas ações afirmativas. A lei nº 3708/01 que versa sobre o ingresso dos estudantes na UERJ e a UENF surge como um marco nas questões de igualdade racial no Brasil, seguida pela lei nº 4151/03 que amplia a exigência para outras universidades estaduais e, posteriormente, pela lei nº 12.711/12, que, finalmente, inclui os institutos federais.

De todo modo, não é sempre que as reivindicações de uma parcela da sociedade são aceitas por todos aqueles que a compõem. Em verdade, as questões relacionadas à raça geram grandes conflitos, muito em razão do preconceito disseminado entre as pessoas, muito em razão do véu da democracia racial que faz com que muitos acreditem que não há necessidade de discutir questões raciais, sob justificativa da existência de uma suposta nação igualitária. A ideia mítica dessa igualdade faz com que haja uma maior dificuldade para reconhecer a questão racial como foco que necessita de uma ação específica. Compreende-se que quando se nega o racismo – vestindo esse pensamento com um discurso democrático – tira-se da pauta tudo que pode ser feito para combatê-lo. Se ele não existe, nada precisa ser feito. Surge, então, a necessidade de expor as feridas da desigualdade, trazê-las à superfície, mostrar à sociedade tudo aquilo que – por muito tempo – os setores dominantes impuseram através do currículo escolar, das mídias, religião e outros instrumentos que difundem e concretizam esse poder da burguesia como classe que orienta as relações sociais.

Esse embate sempre atravessou as discussões a respeito das políticas voltadas para as cotas raciais. Um vitória alcançada foi quando, em 2013, o

Superior Tribunal Federal decidiu que a medida era constitucional, reforçando seu caráter transitório. Ainda assim, a política vem sendo constantemente questionada e ameaçada, tanto no que se refere a sua necessidade quanto naquilo que se refere a sua efetividade, precisando constantemente provar sua importância. Daqui vem também a necessidade de produções científicas a respeito do tema.

### 3- UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A UERJ

Em meio ao desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, o processo histórico de formação das favelas – muitas vezes visto como um *problema* a ser combatido – é, na verdade, a *solução* encontrada para a sobrevivência dentro do contexto do crescimento urbano pouco amparado pela gestão dos governantes. Foi assim que se formou a Favela do Esqueleto, “ocupada ao longo dos anos 1950 ao redor da edificação inacabada e abandonada de um hospital do INPS. Seu crescimento transformou a paisagem ao lado do Maracanã e em frente ao morro da Mangueira” (COELHO e CASTRO, 2020, p. 52). Anos depois, durante o governo de Carlos Lacerda, os moradores foram removidos e, no espaço vazio deixado por famílias inteiras, por crianças que brincavam nas ruas e pelo emaranhado de memórias que formam identidades, ergueu-se uma universidade:

A Favela do Esqueleto é um exemplo importante da forma pela qual esses territórios e seus moradores eram tratados quando vistos como não-cidadãos. Essa favela, situada onde hoje se localiza a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, era uma das maiores favelas do Rio de Janeiro e estava ameaçada de remoção. A fim de articular uma resistência, Etevaldo Justino de Oliveira, então presidente da Fafeg, organizou um plebiscito para consultar a opinião dos moradores da favela. Um dia antes do plebiscito, o presidente foi preso pelos agentes do DOPS com todo o material que seria utilizado na votação (NUNES, 2017, p. 365).

A remoção de pessoas de classes baixas para a construção de um espaço acadêmico majoritariamente frequentado por uma pequena parcela privilegiada da sociedade, discutindo e produzindo um conhecimento que em nada representava ou contemplava os antigos moradores do local, é um exemplo relativamente recente e concreto do que seria a colonialidade.

Em 2018, o professor Ivanir dos Santos dedicou sua tese de Doutorado, *Marchar não é caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro*, a uma ex-moradora da Favela do Esqueleto, que teve o filho retirado dos braços e levado ao Serviço de Assistência de Menores, depois a um colégio interno e, mais tarde, foi internado na Escola XV de Novembro, voltada para “corrigir” meninos oriundos de classes populares. Afastado da mãe, o menino cresce e, mais tarde tenta procurá-la. Ao final, fica claro que essa mulher era sua própria mãe e que ele, ainda pequeno, fora retirado de seus braços antes do momento em que ela foi morta pela polícia.

Durante debate organizado pela própria UERJ, o professor diz que sua mãe teve quatro netos e uma bisneta que hoje estudam na instituição, apresentando o fato como um grande exemplo do que seria a decolonialidade (UERJ, 2020).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi definida por ter sido a primeira instituição pública de ensino de grande porte a adotar as ações afirmativas, primeiro para alunos vindos de escolas públicas e, logo depois, também para estudantes autodeclarados pretos e pardos, além de ter implementado o horário noturno de estudo – que beneficia aqueles que precisam trabalhar durante o dia. Este pioneirismo é muito emblemático, se considerarmos o cenário em que foi erguida. Hoje, a universidade é vista como uma das instituições mais engajadas na luta antirracista, sendo apresentada como exemplo para muitas outras.

A legislação a respeito das cotas da UERJ atualmente está balizada pela lei nº 8.121/2018 (UERJ, 2020) que, além de prorrogar a reserva de vagas por 10 (dez) anos, inclui os quilombolas e passa a garantir a disponibilidade de vagas de estágio obrigatório e não obrigatório aos estudantes destinatários dela. Hoje, para se inscrever no vestibular através das cotas, o estudante precisa enviar cópia de documentos pessoais, de moradia e de renda, que não pode ultrapassar o valor de R\$ 1.497,00 *per capita* (UERJ, 2020). Já a lei nº 5.346/2008 reserva direitos como o Bolsa Permanência, aquisição de material didático e o passe livre universitário. Em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e do advento das aulas emergenciais à distância, a universidade criou um Plano de Inclusão Digital que beneficia alunos que tenham ingressado por meio das cotas com auxílio de R\$600,00, a distribuição de até 12 mil chips com dados de internet e até 8 mil tablets para que possam acompanhar as aulas remotas (UERJ, 2020).

A UERJ tem se esforçado para que a política afirmativa de cotas não seja apenas um marco de entrada para os estudantes na universidade, mas também uma forma de garantir a permanência e o pleno desenvolvimento intelectual desses alunos. De todo modo, é importante sempre revirar a história, visitar as memórias, manter viva a imagem do esqueleto do prédio ocupado por famílias marginalizadas para perceber que tudo que foi feito até agora é apenas parte – extremamente importante, mas ainda assim *parte* – do caminho.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um longo percurso. O período entre o fim do colonialismo e os dias atuais foi marcado pela construção de um novo cenário que mantém, de forma velada, os vínculos históricos. A dependência política, econômica, cultural e epistemológica deixou de ser apresentada na superfície e passa a ser encontrada no espaço mais profundo das relações de poder, que mantêm a hegemonia de países centrais e, como consequência, a opressão das nações periféricas em um tipo de arranjo diretamente proporcional em que, quanto

maior a subserviência de um Estado, maior o fortalecimento do outro. Os reflexos dessa relação, não mais colonial, mas de colonialidade, são percebidos também no interior dos países, onde camadas da sociedade repetem essa mesma realidade, que orquestra as relações de dependência e opressão dentro de suas fronteiras.

As instituições de ensino surgem como agentes de construção de conhecimento, mas acabam por perpetuar o pensamento moderno/colonial, tanto nas escolas, quanto nas universidades. Essa construção se fortalece através de bibliografias eurocentradas, aplicadas por professores majoritariamente brancos que formam alunos privilegiados, sendo as universidades públicas – historicamente – ocupadas, principalmente, por alunos advindos de escolas particulares. As leis de cotas vêm mudando essa realidade, tendo a UERJ – nascida das entranhas coloniais e repressivas das remoções da Favela do Esqueleto – como primeira universidade a aplicá-las – em seu vestibular no ano de 2003 – e se tornando pioneira como espaço acadêmico cada vez mais representativo, semelhante à cidade a sua volta e consciente do verdadeiro papel da Educação.

As cotas raciais apresentam-se como um dos mais importantes impulsos para a decolonialidade e, conseqüentemente, para o rompimento de elos opressores em países periféricos como o Brasil. É de extrema importância que as políticas afirmativas deixem de ser vistas como oportunidades para os alunos e comecem a ser vistas como oportunidades para as próprias instituições, que passam a ter a chance de entrar em contato com novos saberes e novas realidades, podendo, finalmente, cumprir seu principal papel de transformadoras da sociedade. A decolonialidade precisa ser o foco principal dos reitores, professores, dos ensinamentos e das pesquisas, que devem ser constantemente atravessadas pelos saberes não eurocêntricos e pela contribuição desses conhecimentos e desses corpos que seguem se expandindo e ocupando cada vez mais os espaços de poder, que são exatamente os lugares onde devem estar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabio Bezerra de; MOLL, Jaqueline; LIMA e SOUZA, Renata Andrade de. *Habitus* e decolonialidade: políticas de cotas no acesso ao ensino superior para desconstrução do imaginário colonial. **Educação em revista**. v. 36. e225572. 2020.

BONNICI, Thomas. Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências contemporâneas. 4. ed. Marigá: Eduem, 2005

CARVALHO, Alexandre Perazo Nunes de; LIMA, Renata Albuquerque; SOUSA, Célia Maria Rufino. As Políticas Públicas como instrumento de concretização dos Direitos Fundamentais e de acesso ao patrimônio. **Revista Direito UFMS**. Campo Grande, v. 4, n. 1, 249-261, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4937-Texto%20do%20artigo-19745-1-10-20180727%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4937-Texto%20do%20artigo-19745-1-10-20180727%20(1).pdf)



CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración em la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Gaveriana, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COELHO, Fred; CASTRO, Maurício Barros. Esqueleto do esqueleto do esqueleto. **Concinnitas**. Rio de Janeiro, v. 21. n. 37, jan. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/51053/33822>

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FINCH, Charles; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada: História e evolução. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro. 2008.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Ed. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUZ, Itacir Marques. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. *In*: BARROS, SuryaAaronovich de; FONSECA, Marcos Vonícus (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria da Silva Araújo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. *In*. CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Crítica Cultural**. Palhoça, v. 12, n. 1, 15-24, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica\\_Cultural/article/view/5028/pdf](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/5028/pdf)

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; GARRAFA, Volnei. Por uma vida não colonizada: diálogo entre bioética de intervenção e colonialidade. **Saude soc.**

São Paulo , v. 20, n. 2, 287-299, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902011000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200003&lng=en&nrm=iso)>. accesson 31 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200003>

NUNES, Pablo. Favela, mídia e remoções: discurso jornalístico, imagens sociais e Políticas Públicas de habitação em favelas cariocas. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 09, abr. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/27715>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. ano 17. n. 37. 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF)

SILVA JUNIOR, Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. **UNESCO**. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil. Brasília, 2002.

THOMAZ, Omar Ribeiro; NASCIMENTO, Sebastião do. Entre a intenção e o gesto: a Conferência de Durban e a elaboração de uma pauta de demandas de políticas compensatórias no Brasil. **NUPES**. São Paulo. 2003.

UERJ antirracista: A decolonialidade e perspectiva antirracista. Produção UERJ. YOUTUBE. 2020.

UERJ. Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.dep.uerj.br/>

UERJ. Portal da Universidade Estadual do Rio de Janeiro Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.uerj.br/>

UERJ. Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.pr4.uerj.br/>

UERJ. Vestibular UERJ. Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.vestibular.uerj.br/wp-content/uploads/2019/09/orientacoes2020.pdf>