

**LEI 12.711/2012: POLÍTICAS E DISPUTAS NO ACESSO,
PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

***LAW 12.711/2012: POLICIES AND DISPUTES REGARDING ACCESS,
PERMANENCE AND TRAINING IN HIGHER EDUCATION***

Luciano da Silva Pereira¹
Carla Aparecida da Silva²
Larissa Melo Mendes³

RESUMO

Na busca de romper as amarras da colonização e reconhecer processos invalidados, é urgente a necessidade de lançar um olhar investigativo para políticas públicas que garantam a emancipação e a justiça social. Nesse exercício de romper com a geopolítica do conhecimento e do poder, inspiradas/o na desobediência epistêmica, investigamos a situação de entrada e permanência, dos grupos marginalizados, nas Instituições de Educação Superior (IES) e as políticas que acompanham essa realidade. Por essa via, este trabalho se dedica a analisar o acesso, permanência e a formação de estudantes participantes da Lei de cotas 12.711, que atravessados pela colonialidade/modernidade, ingressam no ensino superior como ato concreto de descolonização. Como opção política e epistêmica, adotamos o pensamento decolonial como abordagem teórica. Entendemos que as chaves conceituais trazidas pelas/os autoras/es (Walter Mignolo, 2008, 2017; 2021; Nelson Maldonado-Torres, 2008; Catherine Walsh, 2009, 2016) em intersecção, propõem para o campo da formação docente/discente opções decoloniais de enfrentamento as desigualdades enquanto resultado do processo da colonialidade. Como orientação teórico-metodológico na construção da investigação, utilizamos a revisão bibliografia numa perspectiva decolonial a partir dos teóricos latino-americanos. Na intenção de manter o debate e reflexão sobre a importância de uma agenda democrática que inclui, na atualidade, enfrentamentos ao sistema desigual, mas que podem oferecer pontos de contato para outras lutas que se concentram nas experiências de resistências populares no Brasil.

Palavras-chaves: Instituto de Educação Superior (IES); decolonialidade; políticas públicas, formação docente e discente.

ABSTRACT

In the quest to break the ties of colonization and recognize invalidated processes, there is an urgent need to launch an investigative look at public policies that guarantee emancipation and social justice. In this exercise of breaking

¹ Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/Cuiabá/MT. e-mail: luciano.profufmt@gmail.com

² Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGedu/UNIRIO. e-mail: carla_silva@ymail.com

³ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UNIRIO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. e-mail: mendeslarissamelo@gmail.com

with the geopolitics of knowledge and power, inspired by epistemic disobedience, we investigate the situation of entry and permanence of marginalized groups in Higher Education Institutions (HEIs) and the policies that accompany this reality. In this way, this work is dedicated to analyzing the access, permanence and training of students participating in the Quota Law 12,711, who, crossed by coloniality/modernity, enter higher education as a concrete act of decolonization. As a political and epistemic option, we adopted decolonial thinking as a theoretical approach. We understand that the conceptual keys brought by the authors (Walter D. Mignolo, 2008, 2017; 2021; Nelson Maldonado-Torres, 2008; Catherine Walsh, 2009, 2016) in intersection, propose decolonial options for the field of teacher/student training of facing inequalities as a result of the process of coloniality. As a theoretical-methodological orientation in the construction of the investigation, we used the bibliography review in a decolonial perspective from the Latin American theorists. With the intention of maintaining the debate and reflection on the importance of a democratic agenda that currently includes confrontations with the unequal system, but that can offer points of contact for other struggles that focus on the experiences of popular resistance in Brazil.

Keywords: Higher Education Institute (IES); decoloniality; public policies, teacher and student training..

INTRODUÇÃO

Em *Ideais para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak (2020) nos convida a refletir sobre a colonização e como ela só foi possível pois “estava sustentada na premissa de que havia humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida” (p. 11). Nós latinos, éramos, e ainda somos, os não evoluídos que foram colonizados em busca de um projeto de “modernidade”. A antropóloga argentina Rita Segato faz uma análise da obra de Aníbal Quijano e aponta que para o pensador peruano somos protagonistas, pois apesar de todo projeto colonial de dominação o povo latino-americano está “libertando-se de suas clausuras à direita e à esquerda, acolhe “o retorno do futuro”, pondo em marcha seus caminhos ancestrais e seus projetos históricos próprios, comunais e cosmocêntricos.” (SEGATO, 2021, p. 55-56)

Rupturas epistemológicas vem sendo fortalecidas para que narrativas contra-hegemônicas lutem pelo direito de existir, Ailton Krenak (2020) relembra os contos da sua infância e como aprendeu sobre a natureza e o espaço onde vive, cada lugar com uma história, com uma ancestralidade diferente. Conta sobre outros povos e outros saberes, são múltiplos saberes que a ideia colonial de uma história única quer apagar. O líder indígena e escritor que foi eleito recentemente para ocupar uma cadeira na Academia Mineira de Letras nos convida a

refletir “Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?” (KRENAK, 2020, p. 19)

Nessa busca por reconhecer processos invalidados, é urgente valorizar estratégias de resistência que vêm sendo articuladas nos mais diversos setores da sociedade. María Lugones defende que não há processo de opressão sem resistência “pero en vez de decir opresión sin resistencia siempre lo pongo en el gerundio: no hay resistiendo sin siendo oprimida, y viceversa.” (LUGONES, 2021, p. 36) A filósofa afirma que:

[...] Pensar en la(s) lógica(s) de resistencia solo en términos de reacción es reducirla(s) peligrosamente, ya que la reacción no agrega nada creativo a los sentidos que están contenidos en lo que es resistido, excepto alguna forma de “no”. Cuando la resistencia se reduce a reacción queda comprendida desde el modelo físico y por lo tanto se la concibe como contenida en la acción. Pero resistencia no es reacción sino respuesta - respuesta meditada, a menudo compleja, sinuosa, escudriñadora; escudriñadora de los mismos recovecos complejos de la estructura de lo que está siendo resistido. (LUGONES, 2021, p. 68)

Reconhecer os movimentos de resistência como resposta às opressões se faz necessário no tempo presente, quando falamos de movimentos de resistência, não reduzimos a coletivos e organizações militantes, mas entendemos como todas as pistas contra-hegemônicas que são produzidas cotidianamente. Estarmos vivos sendo povos subalternos é resistir, caminhar na contramão da lógica tecnicista e eurocentrada é (Re)existir, acessar espaços que nos são historicamente negados é (Re)existir. Nesse caminho entendemos que a formação superior é também uma forma de resistência para os povos marginalizados, e uma ação concreta para descolonizar os espaços de produção de conhecimento científico, que tem segregado o acesso e permanência dessa população nas universidades.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2022), o Brasil possui atualmente 304 instituições de educação superior (IES) públicas e 2.153 privadas, ou seja, 87,6% das IES são privadas. Os dados apontam que no referido ano, quase 1,3 milhão de estudantes concluíram o ensino superior, sendo 84% na rede privada e apenas 16% na rede

pública. E interessante destacar que desse quantitativo de concluintes, 43% são mulheres e 35% homens.

Para romper com as amarras da colonização precisamos reconhecer outras formas de produção de conhecimento, nesse contexto, a geopolítica do conhecimento e do poder, vem determinando o que é válido e o que não é, nesse exercitar da desobediência epistêmica, assim é preciso (MIGNOLO, 2021) abandonar o pensamento de epistemologia neutra, e entender quais interesses tem se priorizado nessa trajetória da oferta e produção do conhecimento científico.

Assim, no que tange aos aspectos metodológicos, para atender aos objetivos da investigação, optamos pela revisão bibliografia numa perspectiva decolonial a partir dos teóricos latino-americanos Walter Mignolo (2008; 2017; 2021), Nelson Maldonado-Torres (2008) e Catherine Walsh (2009; 2016). Como opção política e epistêmica, adotamos o pensamento decolonial como abordagem teórica para analisar o acesso, permanência e a formação de estudantes participantes da Lei de cotas 12.711, que atravessados pela colonialidade/modernidade, ingressam no ensino superior como ato concreto de descolonização. Entendemos que as chaves conceituais trazidas pelas/os autoras/es em intersecção, propõem para o campo da formação docente/discente opções decoloniais de enfrentamento às desigualdades enquanto resultado do processo da colonialidade. Para Walter Mignolo (2021) estamos vivendo um despertar epistêmico dos países do terceiro mundo e experimentando pensamentos plurais. Incorporar a pluralidade significa acolher diferentes formas de produção científica, é valorizar a diversidade e resgatar o que foi perdido com a colonização. Romper com a lógica eurocêntrica nos deixa mais próximo de nós, do pensamento latino-americano.

Para participar da produção de conhecimento científico e propor epistemologias outras é preciso acessar esse espaço que historicamente é negado às populações marginalizadas, que por muito tempo estiveram esquecidas pelas políticas de acesso ao ensino superior. Assim, por meio da resistência dos grupos e movimentos sociais, em 2012 é publicada a Lei nº. 12.711 que estabelece a política de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A referida lei estabeleceu que 50% das vagas para as IES ficam

reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda, em 2016 foram incluídos na lei os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência.

No ano de 2022 em comemoração aos 10 anos da implementação da lei de cotas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) promoveu o evento “10 anos da Lei de Cotas na UFRJ: avanços e desafios” reunindo pesquisadores para avaliar os impactos do regulamento. Para Gabriela Honorato, pesquisadora da Faculdade de educação (UFRJ) as políticas de acesso existentes antes da lei de cotas que facilitavam o acesso, mas não tinham o enfoque racial, dessa forma não alteraram o perfil discente. A pesquisadora Felícia Picanto, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) destacou como a normativa conseguiu modificar o perfil discente das IES quanto à raça e gênero, suas pesquisas apontaram mudanças no perfil discente da UFRJ com um aumento de 74% de estudantes homens negros e 50% de mulheres negras entre 2012 e 2017.

É fundamental refletir acerca dessa nova presença negra na universidade brasileira e seu potencial de transformar um campo que, até agora, constituiu um espaço de formação de profissionais de esmagadora maioria não negra, em uma sociedade que, historicamente, insistiu em valorizar um único componente civilizatório – simultaneamente, branco, masculino e heterossexual. Assim, tal valorização contribui para não só configurar trajetórias educacionais e escolhas profissionais, mas, sobretudo, reificar e ulteriormente discriminar todos aqueles e aquelas que não correspondessem às disposições do arsenal (a um só tempo, ainda que de maneira variada) racista, sexista, homofóbico e heteronormativo. (JUNQUEIRA, 2007, p. 18)

A política levou a uma mudança democrática efetiva no ensino superior, um impacto social muito significativo, que ainda não é o ideal, pois há necessidade de pensarmos outras ações além do acesso, como permanência, conclusão e inserção no mercado de trabalho. Porque a desigualdade ainda constitui um legado colonial, ela permanece enraizada na sociedade latino-americana contemporânea.

1. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA POLÍTICA EM AÇÃO DECOLONIAL ANTIRRACISTA

Com as políticas de ações afirmativas surgindo, o Brasil passa a assumir, mesmo que tardiamente um projeto de país que atendesse os “gritos de espanto” dos sujeitos que ainda vivem marginalizados pela sociedade e que buscam estratégias de resistência quanto à lógica eurocêntrica e colonial (MALDONADO-TORRES, 2008)

Podemos assim considerar que as políticas e programas de ações afirmativas estão no plano da luta política da população negra, dos povos indígenas e quilombolas, de comunidade LGBTQIAP+, de ativistas, dos movimentos sociais, das periferias que se compõem de elementos como direitos, justiça, respeito, liberdade e igualdade para suas existências. Na luta por se inserir e educar uma sociedade que tem na sua estrutura elementos e estratégias que ajudam a suprimir o conhecimento, a cultura e a lógica do pensamento construído a partir desse corpo-política e território (MIGNOLO, 2021).

Os principais objetivos das ações afirmativas no Brasil são reduzir as desigualdades raciais e socioeconômicas, promover a equidade e ampliar o acesso ao ensino superior. Evocada por diferentes movimentos sociais e segmentos da sociedade civil, as políticas e programas de ação afirmativa vão se desenhando num lugar de enunciação, de pensamento e de práxis, que atendam as demandas sociais e jurídicas dos grupos discriminados⁴ historicamente.

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2005, p. 51)

O debate e propostas políticas de ação afirmativa no Brasil começou em meados da década de 1980. Abdias Nascimento, na condição de deputado federal, apresentou o Projeto de Lei nº 1.332 em 1983. O objetivo era criar medidas compensatórias para os/as negros/as

⁴ Aqui consideramos os grupos discriminados étnico e socialmente como: negros, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIA+, portadores de deficiências, pessoas em vulnerabilidade social, moradores de favela.

brasileiros que enfrentaram séculos de discriminação. No entanto, o Projeto de Lei nunca foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas os debates e demandas em torno de políticas de ações afirmativas continuaram. Abdias do Nascimento enquanto político e ativista pelos direitos civis dos negros se posiciona em uma atitude decolonial ao propor essa ementa, um esforço mais amplo para combater as disparidades raciais e socioeconômicas do país.

Citamos Abdias Nascimento e sua ementa parlamentar para mostrar como as leis vão sendo pautadas e construídas dentro dos espaços de interlocução insurgentes e que ganham centralidade na sociedade pelo esforço dos Movimentos Sociais no Brasil, na construção de uma “consciência de luta político-social” e como seu protagonismo insurgente inspira e alimenta outras narrativas contra-hegemônicas no campo da luta (NASCIMENTO, 2002).

Nas muitas arenas de disputas os movimentos sociais vão desenhando diferentes ações que vão ao longo da história se configurando em projetos de luta política-pedagógica-epistêmica, que aqui entendemos junto a Catherine Walsh (2016) como um movimento insurgente, em atitude decolonial:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, nas comunidades, os movimentos, diz coletivos que desafiam, interrompem e transgridam as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, no status ou condição, nenhum ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, *para* – para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um Processo quem engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (WALSH, 2016, p. 72)

As ações decoloniais têm sido propositivas ao longo da história dos movimentos sociais no Brasil, aqui destacamos o Movimento Negro que junto a sociedade civil e Estado vem trabalhando na construção e na garantia de direitos para a população negra. Ações essas que vêm desafiando as estruturas coloniais que se mantêm na contemporaneidade. Romper as fronteiras e margens do poder colonial é um aspecto crítico desse processo. O poder muda e

crece através de um ciclo contínuo de criação e destruição. Molda constantemente novas ideias, novas realidades e novas formas de intervenção.

Seu objetivo é desafiar a ordem colonial estabelecida e, ao mesmo tempo, trabalhar em direção a um modo de vida diferente. É por isso que entendemos a participação dos movimentos sociais, como um agente que ultrapassa limites, cria sentimentos, significados e nutre novas perspectivas de ser e estar no mundo, por meio das estratégias de resistências estabelecidas ao longo dos anos.

Por esse caminho as ações afirmativas ressignificam o avanço da luta por direitos e igualdade, desde a década de 1980 até o presente momento. São ações, projetos e propostas que tem em sua base estruturada e nascidas nos movimentos sociais em diálogo com o legislativo, o executivo e o judiciário. Essas medidas visam combater a discriminação étnica, racial, religiosa, de gênero e classe, além de aumentar a participação das minorias nos processos políticos, democratizar o acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho, na saúde e redes de segurança.

Essas ações visam democratizar o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho dos grupos historicamente discriminados. Sua implementação visa melhorar os níveis educacionais e reduzir as desigualdades socioeconômicas no Brasil, aumentando a representação no ensino superior e no mercado de trabalho. Ou seja, ampliar a participação dos grupos em espaços políticos que estão localizados em territórios desiguais e que as relações de poder são mediadas por conceitos, epistemologias e práxis coloniais que pretendem silenciar “Outros” saberes e culturas, “uma operação que consiste em fazer de Alguém, Nenhum” (PAZ, 1984, p. 43)

As primeiras ações afirmativas sancionadas no Brasil em favor das populações marginalizadas como citada anteriormente, foram a Lei nº 8.213/1991, que assegura cotas de até 5% para contratação de pessoas com deficiência nas empresas e a Lei nº 12.711/2012, que estabelece nas instituições federais de ensino superior a reserva de 50% de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e cuja renda familiar seja de um salário mínimo e meio por pessoa (1,5 salário mínimo per capita) e que a lei atenda aos critérios raciais e sociais (BRASIL, 2013).

A lei que se destina a eliminar a discriminação e garantir a igualdade de oportunidades para todos os grupos de pessoas, além de corrigir as injustiças do passado e promover a igualdade, completou 10 anos e sua revisão carrega controvérsias e coloca no cenário político críticas sobre sua importância e funcionalidade. Não podemos deixar de destacar que esse processo de revisão da lei também aciona mesmo na sua legalidade o racismo e a discriminação sobre os grupos marginalizados que segue imperiosa na sociedade brasileira.

É necessário refletir sobre o impacto social e o significado do ingresso de estudantes que fazem parte dos grupos socialmente marginalizados no acesso às universidades. Compreender que o racismo e a discriminação são um dos fatores importantes na construção, manutenção e renovação de padrões de relações sociais injustas, hierárquicas, discriminatórias, excludentes e repletas de tendências socioculturais desumanizadoras e hierárquicas, que sustentam a matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2021).

Historicamente, os projetos político-sociais no Brasil desde sua formação enquanto nação privilegiaram as relações construídas dentro dessa matriz colonial de poder. Pensar em políticas de promoção de igualdade e inclusão social, principalmente no campo da educação, só foi possível a partir de movimentos individuais e coletivos em resposta ao mundo de morte colonial (MALDONADO-TORRES, 2008) que os grupos discriminados no Brasil se encontram. É nesse percurso que o Movimento Negro se constitui, agente educador e formador de um projeto político-pedagógico que enuncia “uma visão de país a partir da localidade epistêmica do negro”, (BERNARDINO-COSTA et al., 2019).

Esses conhecimentos coloniais de acordo com Walter Mignolo (2017) foram produzidos a partir da moderna teoria política, de fundamentos racistas e patriarcais que negaram o agenciamento políticos dos grupos minoritários,

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. (MIGNOLO, 2017, p.17-18).

O ideal da moderna teoria política dominante surgiu ao longo da colonização da América Latina e continua até hoje; o projeto visa ser um estado brasileiro baseado em uma identidade nacional privilegiada branca, heterossexual e masculina que representa o mundo e o padrão "natural" expresso nos campos da ciência, filosofia, religião e educação, a ideologia estilizada que exclui o "Outro" que são os negros, os povos indígenas, quilombolas, a comunidade LGBTQIAP+, os imigrantes, as mulheres, os portadores de deficiências, etc. Claudia Miranda e Mignolo (2008) entendem que a garantia de espaços de representação e reconhecimento identitário é possível a partir da desobediência epistêmica e política, que é a produção de saberes periféricos não ocidentais, — um “*deslocamento do “Ser” coletivo*”, um “*aprendizado coletivo que transforma o pensamento e refina as possibilidades estratégicas e táticas dos oprimidos e saqueados pelo sistema. A apreensão social é permanente para revitalizar novas formas de resistir.*” (QUIÑONES, 2011, p. 241)

Nesse sentido podemos entender os espaços de disputas e de representações, com o conceito de deslocamento de Claudia Miranda (2006),

As experiências de deslocamento, tentativas de garantir a representação dos grupos marcadamente deixados de fora, de grupos que definimos aqui como colonizados no interior dos centros de pesquisa, são movimentos de toda ordem que precisam ser contextualizados. No caso do Brasil e dos grupos fixados — aqueles com maior notoriedade —, a luta pela participação e o reconhecimento está sendo iniciada discursivamente, caracterizando-se por uma luta retórica. Ao conectarmos a teoria de Fanon e os movimentos dos insurgentes orientados por uma bagagem conceitual comum, percebemos uma fase de elaboração de um projeto compartilhado entre diferentes sujeitos de um mesmo grupo, identificados com a luta pela representação e reconhecimento do coletivo. (MIRANDA, 2006, p. 98)

Os movimentos sociais imprimem esse sentido e movimento de deslocamento coletivo, em atitude decolonial que tenciona o agenciamento político, epistêmico, histórico e identitário da população negra brasileira, uma ação “que tem seu reflexo tanto nos espaços de militância política como nos interesses de pesquisa e de produção de conhecimentos”, (MIRANDA, 2006, p. 98) uma luta decolonial que se desvincula da acumulação dos conhecimentos coloniais.

2. POLÍTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO: PONTES PARA MUDANÇAS

É inegável a importância desse marco histórico para as políticas públicas, apesar das políticas de acesso e permanência as IES continuam sendo elitizadas e brancas, segundo o Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2022), o perfil discente é de mulheres, mas o docente é de homens, nas instituições públicas e privadas a maioria dos professores são homens na faixa dos 40 anos. Por que o retorno às IES como docentes é majoritariamente masculino? Quais caminhos essas mulheres que se formam, já que são a maioria dos formandos, são estimuladas a seguir? Sabemos da falta de incentivo e informação sobre a carreira acadêmica, estamos lidando com uma questão estrutural que vem negando oportunidades às mulheres como corpos desautorizados.

Na experiência brasileira, o patriarcalismo está intimamente relacionado ao período colonial da nossa formação, “[...] a mulher do senhor se limitava à sua vida familiar, à procriação dos filhos e aos contatos com os escravos e amas, aos parentes e, por vezes, aos padres” (NETO, 1980, p. 0036).

Nessa mesma esfera colonial, como relata Gilberto Freyre (1988), estava, também, sob o domínio do patriarca, outra categoria de mulher: a negra, escrava, analfabeta e pobre. Nos anos seguintes, as mulheres brancas, ricas e alfabetizadas, filhas dos senhores de engenho, iniciaram um longo processo de emancipação, na busca de conquistar direitos civis, enquanto as mulheres negras, ficaram completamente à margem desse processo. No qual, mesmo atualmente, as mulheres negras ainda ocupam lugares de subalternidade, apresenta os piores níveis de escolaridade, com rendimento menores do que as mulheres brancas, mesmo desenvolvendo as mesmas atividades, e, ainda, com menores possibilidades de ascensão social em virtude do estigma racial (CARNEIRO, 2003).

Se para as mulheres brancas, já é um grande desafio a entrada e permanência como protagonista desse “espaço intelectual de poder”, para as mulheres negras esse desafio é historicamente ainda mais difícil. Nesse sentido, percebemos que a presença reduzida de docente negras, ascendem discussões importantes e necessárias sobre como o sistema educacional tem atendido de fato a implementação das leis e se as universidades na elaboração

de suas resoluções e critérios de seleção para professores que atuam na pós-graduação acolhem as orientações de programas e políticas públicas no que diz respeito a promoção da igualdade racial como aciona a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, em seus artigos:

III. modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica; IV. promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais; V. eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada. (BRASIL, 2010)

A implementação dessas ações para promover a igualdade racial significa reconhecer a posição das diversas camadas da pirâmide social em relação às questões raciais, isso significa um exercício de superar a ideologia hegemônica que determina o pertencimento do corpo não-branco em lugares de subalternidade. Esse exercício deveria ser um esforço para garantir, através de políticas públicas, o acesso e permanência dos corpos marginalizados, e mais, possibilitar o retorno para o crescimento acadêmico.

Questionamos assim, se a permanência e conclusão desses discentes tem sido uma realidade e como as IES públicas, em harmonia com o governo federal, tem se articulado para criar/renovar as políticas públicas que oferecem subsídios para que a permanência na Universidade para esses estudantes seja uma possibilidade concreta, com a certeza do pertencimento do espaço - o que para um povo antes colonizado e escravizado, é um ato de decolonialidade pertencer à um lugar tido como “o espaço da intelectualidade”.

De certo que, as políticas de ação afirmativa com base em cotas implementadas no Brasil alteraram o perfil racial dos alunos das instituições de ensino superior nas últimas décadas. Para o corpo docente, no entanto, a transição continua lenta, com menos de 3% das universidades brasileiras alcançando a paridade racial entre os professores. Esse número é ainda menor quando comparado à presença de professores negros.

Mesmo que a permanência e conclusão seja dificultada e os números não serem expressivos, a entrada de docentes e discentes negros nas IES, possibilitou a abertura do debate

acerca do racismo e da discriminação racial, tencionando os currículos, fazendo emergir reflexões sobre diversidade e pertencimento étnico-racial. Aumentou a diversidade, mas quando a permanência é dificultada e a conclusão da graduação é um sonho distante, expandir a presença negra na pós-graduação ou fazer parte do magistério Superior continua sendo o grande desafio na atualidade. Tereza Josefa Cruz dos Santos (2006), é extremamente cirúrgica ao nos apontar a reflexão de que “para o negro galgar a posição de professor universitário é uma grande conquista, mas também é um grande desafio pra se manter na posição.” (p. 169)

Quando pensamos o lugar de importância de mulheres negras nos espaços de ensino e formação realizamos um deslocamento que exige percepções a partir de uma abordagem histórica, político e econômica, que considere as estruturas sociais que vem ao longo de diferentes contextos e processos, acumulando a tríade das discriminações e desigualdades, raça/cor, gênero e classe, por essa intersecção imprimem uma marginalização e invisibilidade estética e epistêmica sobre a existência dessas mulheres.

Segundo Iolanda de Oliveira (2006), desde 1960 até os dias atuais, as mulheres negras que buscam oportunidades no magistério rompem os locais pré-estabelecidos a elas. São geralmente negligenciadas, primeiramente, pela categoria profissional a que pertencem, e, em segundo lugar, por trazerem na pele as marcas do passado escravista, adicionadas a sua condição feminina. Para Nilma Lino Gomes (1995), o acesso ao magistério para as mulheres negras possui um duplo significado pelas seguintes razões:

[...] ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muita mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente (GOMES, 1995, p. 115).

Assim, é preciso refletir o percurso vivenciado pelas mulheres negras, que buscam no magistério as oportunidades que lhes foram negadas pelo sistema racista, da sociedade atual. Nesse sentido, necessitam romper com as barreiras hierárquicas impostas culturalmente. A profissão docente tem em sua maioria, cargos ocupados por mulheres. No entanto, quando se

trata de níveis educacionais, outra situação é delineada de forma contraditória: maiores níveis de formação e salário para a profissão; menor será a presença de mulheres e considerando em termos de raça e gênero, os números são menores porque as professoras negras ainda são minoria, muitas vezes com salários mais baixos e jornadas de trabalho mais longas.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, as mulheres representam 81% dos professores de escolas regulares, escolas técnicas e escolas de EJA. No que diz respeito às instituições de ensino superior, há grandes desigualdades, com as mulheres ainda sendo minoria no corpo docente, com a participação feminina aumentando apenas 1% ao longo da década, de 44,5% para 45,5%. Esse envolvimento é ainda menor quando olhamos para a presença de professores negros, como mostram os estudos de (OLIVIERA, 2020; LOPES, GOLÇALVES 2022). Essas pesquisas evidenciam como a questão de gênero alimenta ainda mais as desigualdades e as discriminações sofridas pelas mulheres negras.

A suposta ausência de mulheres negras no quadro de docentes e nos cargos de coordenações de departamentos das IES nos dão algumas pistas de como o Brasil ainda precisa discutir as relações raciais e de gênero que envolvem as pessoas negras, e problematizar as legislações e as políticas públicas sobre igualdade racial no Brasil. Claudia Miranda (2014) articula a ideia de que a valorização étnica no Brasil constrói uma contranarrativa curricular que pode transformar a perspectiva epistemológica. Diante dessa concepção, o resultado do acesso e permanência dos corpos que fogem do padrão hegemônico - principalmente ocupando espaços de poder - como protagonistas, é desenvolver o processo de descolonização desses espaços e conseqüentemente, da formação social que esse espaço dispõe.

Nesse contexto, a condição colonial das pessoas marginalizada, é uma questão que exige discussão de todas as áreas do conhecimento e profissões, e nesse sentido é uma responsabilidade especial daqueles que estão no contexto dos espaços educativos e de formação, ampliar as discussões sobre a temática, a fim de dinamizar e produzir estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas que impulsionem e possibilitem a igualdade racial, de gênero e de classe social.

3. GFPPD e ReCEN: ESPAÇOS FORMATIVOS DE LUTAS INSURGENTES

Por esse caminho compreendemos que o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD e a ReCen - Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras têm sido espaços de ensino e formação, atuando na construção de saberes e práticas pautados numa educação que seja para o protagonismo das pessoas, libertadora, pensando a descolonização dos currículos e espaços de ativismos políticos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD) e a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (ReCen) têm sido espaços de ensino e formação, atuando na construção de saberes e práticas pautados numa educação que seja para o protagonismo das pessoas, libertadora, pensando a descolonização dos currículos e também espaços de ativismos políticos.

A agenda teórico-política desses grupos é recompor argumentos de perspectivas críticas e pós-críticas sobre a educação. Isso se faz trabalhando com análises que nos colocam para além dos muros da instituição social destinada a certificar sujeitos sociais, assim, tem fomentado a colaboração e a ampliação da definição de educação para incorporar os saberes das práticas pedagógicas, permitindo reconhecer outras pedagogias e percepções sobre os saberes a serem ensinados na escola e na universidade.

O movimento educacional derivado desse pluralismo cultural inspira movimentos em outros campos e métodos educacionais por meio do trabalho em rede. Ao utilizar processos antirracistas, criamos uma abordagem contra-hegemônica para possibilitar a educação intercultural. Educadores, ativistas e pesquisadores unidos para esse fim buscam novos modelos curriculares e métodos educacionais que expressem a pluralidade de grupos raciais e étnicos presentes no Brasil.

O grupo se constitui como um lócus de colaboração e ampliação do sentido da educação para incorporarmos saberes das práticas docentes e assim reconhecer outras pedagogias e outras percepções acerca do conhecimento a ser ensinado na escola e na universidade⁵. O GFPPD tem

⁵ Por esse entendimento destacamos a colaboração de Yasmin Bondarenko dos Santos (GFPPD/UNIRIO) que participou ativamente da construção deste estudo como membro do GFPPD. Agradecemos sua dedicação, esse compromisso constitui nossa agenda que é o da coletividade.

uma agenda teórico-política de recomposição de argumentos na perspectiva crítica e pós crítica de educação, trabalhando com as análises sobre outras fronteiras epistêmicas que nos colocam para além dos muros da instituição social projetada para certificar os/as sujeitos/as sociais.

A ReCEN é filiada da CLACSO e inspira outras movimentações pedagógicas e outras educações através do trabalho em rede, nesse desenho colaborativo assumimos práticas contra-hegemônicas para viabilizar processos antirracistas. Na busca por uma educação popular e intercultural a ReCEN, como coletivo de educadoras-ativistas-pesquisadoras, exige outras dinâmicas curriculares, outros desenhos que expressem a pluralidade étnico-racial herdada das diferentes populações africanas presentes no Brasil. Assumimos a importância de tencionar uma formação docente que tenha como bojo o fazer político, uma formação que traga debates interculturais e que forme educadores comprometidos com a emancipação e descolonização das pessoas.

Nesse sentido, ambas organizações têm como princípio um trabalho em rede, colaborativo e coletivo, fugindo da lógica capitalista do individualismo e da competição. Trata-se de um corpo coletivo que se apoia e dessa forma. A partir das experiências de iniciação à docência, ampliamos os aportes que nos alinham com processos diversos de mediação cultural e, sendo assim, pensamos os currículos decoloniais, no sentido adotado por Claudia Miranda (2013). Ratificamos que o trabalho desenvolvido se alinha com as “Pedagogias Decoloniais”, como indica Catherine Walsh (2013). Sob tal influência, entende-se como se transversalizar tal proposta já que essa abordagem sugere práticas insurgentes e transgressoras reinventando nossa formação, seja ela nos espaços formais ou nos espaços não forma.

Portanto este artigo trata-se de um relato de experiência sobre a participação formativa de educadoras nos espaços de formação e ensino GFPPD e ReCen. Por essa via, nossas experiências enquanto alunas, pesquisadoras e profissionais da educação, têm sido pautadas nas aprendizagens e práticas, elaboradas nesses dois espaços de formação e ensino, o GFPPD e a ReCen. Compreendemos dessa forma que essas experiências integram um fazer que é articulado por um currículo antirracista, democrático, diverso e plural, que atende a diversidade social e étnica de seus participantes potencializando assim nossas práxis e epistemes.

4. ANÁLISE

As políticas de ações afirmativas são um marco na história do Brasil. A implementação dessas políticas voltadas para as demandas das minorias ganha força na medida que os diálogos entre os movimentos, ativistas, participantes da sociedade civil articulados ao Estado vão construindo uma linha de enfrentamento às desigualdades. As desigualdades ainda são uma continuidade no Brasil e impacta principalmente o acesso à educação e ao mercado de trabalho, conforme evidencia dados do estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça” (2018), no qual mostra que 64% dos desempregados são negros e a informalidade alcança 47% (IBGE 2018).

Na contramão da lógica da matriz colonial operante, a defesa pelos diferentes modos de existir, tem sido possível a partir das opções decoloniais nascidas dos movimentos sociais e outros agenciamentos que atentos lutam pela vida. Ancorados em Paulo Freire (2003), defendemos a perspectiva de que nos movimentos sociais e nos coletivos encontram-se as chaves de pedagogias libertadoras, em países onde o poder público não cumpre com o seu papel constitucional, a coletividade chega como impulsionador da tomada de consciência, ela acolhe, abriga e educa para a liberdade, para a emancipação social.

No diálogo com o pensamento educacional latino-americano, importa situarmos as pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo (WALSH, 2009, p. 28). Catherine Walsh propõe rupturas com a razão única, de modo a impulsionar reflexões sobre o instituído para incidir e interromper processos subalternizadores.

A autora traz em seus estudos a interculturalidade como um desafio epistemológico, e ao tratar de *Interculturalidad crítica* (WALSH, 2009) propõe o seu foco diretamente na problemática do poder, em combate às questões de desigualdade, exploração e dominação. Nesse sentido, a interculturalidade crítica se apresenta como um dos principais meios de desenvolvimento da decolonização, isso significa contestar e racializar os espaços de poder, a estrutura colonial, desvencilhar do projeto de saberes eurocêntricos, entre outras esferas que corroboram para o racismo estrutural.

Ao levantarmos essas hipóteses de *interculturalidad crítica*, percebemos que a educação popular tem estruturado essas práticas pedagógicas. Noelia Rego (2018) afirma que é “no seio dos coletivos e movimentos sociais nos quais organicamente se consolida, contrapondo-se à conjuntura social e política vigente. Coloca-se ainda como produtora do pensar por outras vias e veias, sobretudo emancipatórias, coletivas e autônomas.” (p. 173). Entendemos que os coletivos têm sido espaços de aprendizagens outras atuando na construção de saberes e práticas pautados em uma educação popular que inspira o protagonismo dos corpos marginalizados e que é libertadora.

Os movimentos sociais estão repletos de práticas pedagógicas decoloniais, compreendidas como “pedagogías que alientan nuevas formas de acción política, insurgencia y cimmaronaje a la vez que construyen alianzas, esperanzas y visiones “otras” de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta, y construir senderos “otros””, como aponta Catherine Walsh (WALSH, 2009, p. 26).

Nesse percurso de descolonização da agenda educacional, é os movimentos sociais que promovem uma virada radical e profunda em termos das convocatórias para se rever as políticas de acesso aos espaços de produção de conhecimento, como entende Claudia Miranda (2006, p. 225), em “Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia”. No contexto brasileiro, a “insurgência” afrodescendente tem como referência espaços de formação e pesquisa que se constituem como esferas alternativas de promoção de perspectiva(s) negra(s) de produção de saberes” em diferentes espaços e grupos.

Em Teoria e prática em educação popular (1993), Paulo Freire defende a ideia de educação como “o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. Uma educação que se fortalece como movimento e política por meio do reconhecimento do saber entre as massas e da construção democrática e compartilhada desse saber, que impulsiona uma concepção de movimento educativo pautado nas experimentações individuais e coletivas, construindo práticas de resistências e transformação social.

Uma concepção que dialoga com o pensamento Catherine Walsh (2016) sobre os espaços e territórios de luta que habitamos e produzimos políticas e epistemologias. A prática da militância-ativista pedagógico-intelectual decolonial,

[...] as lutas não são só contra a ordem dominante e a matriz colonial do poder, mas, de modo ainda mais significativo, *para* construir formas outras de Siri de pensar em e com o mundo me impulsionou para insurgência. Quer dizer, a pensar como e a partir das construções e práticas insurgentes que trabalham fora, nas fronteiras e nas margens, assim como dentro, abrindo e alargando as brechas e fissuras decoloniais. [...] Pensar a partir de e com o processo social, político, cultural, epistêmico e baseado na vida de luta, movimento e mudança [...] tornando evidente lugar de compromisso e enunciação de si mesmo. (2016, p. 67).

Ler o mundo como ação pedagógico-político é um processo, “que envolve a organização de grupos e de classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2003, p. 18), esse é um chamado para que a população se sinta pertencente a esse espaço de poder e mais do que isso, sejam os principais protagonistas de seus aprendizados. Sob políticas hegemônicas, enfrentamos uma norma curricular que menospreza os saberes próprios, invisibiliza as subjetividades, e segue na lógica neoliberal de ensino. Os espaços de formação educacional têm como responsabilidade romper com essas estruturas opressoras e violentas, no sentido em que seu espaço deva ser fundamentalmente democrático e diverso.

Um dos aspectos mais importantes da educação popular é educar as pessoas para o compromisso de se entenderem livres. A educação popular gira em torno de ensinar as pessoas a desafiar a opressão por meio de várias práticas e pedagogias. Este processo educa as pessoas sobre o estado de sua situação no mundo real, tanto como indivíduos quanto como um coletivo.

Paulo Freire (1983) declarou que o significado da liberdade se realiza plenamente quando é representada pela luta que as pessoas enfrentam para se libertar. Ele acredita que os aspectos práticos, políticos e sociais da vida desempenham um papel fundamental nisso. Como resultado, acreditamos que a educação pode ser liberada pelo estudo dos movimentos sociais e das ideologias coletivas.

Isso se deve ao fato de que o sistema colonial oprime as pessoas no mundo – o que significa que os oprimidos conseguem encontrar a liberdade por meio da produção e transformação de práticas a partir de suas histórias, subjetividades e lutas. É o que afirma Catherine Walsh (2009), “processo e práticas sociopolíticas, produtivas e transformadoras assentadas nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 26).

Entendemos que a promoção de outras educações, filosofias e visões de mundo orienta a criação de nossa nova agenda educacional. Essa nova agenda gira em torno da compreensão da importância do envolvimento da comunidade em práticas educativas antirracistas e plural. Uma nova agenda insurgente exige ações coletivas que promovam a transformação social. Lugares onde o conhecimento é construído e o ativismo político é realizado são vitais para a causa da descolonização. Esses espaços também promovem o empoderamento e a libertação das pessoas que os utilizam.

5. CONCLUSÕES

Em conclusão, as ações afirmativas no Brasil buscam reduzir as desigualdades raciais e socioeconômicas, promover a equidade e aumentar o acesso ao ensino superior. Ações que nascem dos movimentos sociais no Brasil em busca de uma política que inaugure e dê continuidade a transformação social, atendendo aos que estão nas margens e periferias.

A chamada “violência de Estado” é um dos mais graves, dentre os temas presentes na pauta dos movimentos sociais. Tem sido analisada com maior preocupação, em virtude das sucessivas agressões que caracterizam a violação aos direitos humanos em todo o território brasileiro. Reconhecemos como, nas duas primeiras décadas do século XXI, a luta do Movimento Negro (MN) foi internacionalizada, justamente pela sua exemplaridade nas formas de impulsionar a adoção de políticas de reparação para as populações negras. Chama a atenção as alternativas que adota no enfrentamento dos golpes sucessivos. O debate sobre transposição cultural trata das assimetrias de poder e engrenagens de dominação, conseqüentemente, a luta exige outras *práxis* socioeducacionais. Entre os principais determinantes da desigualdade está

o racismo, que garante, nos espaços educacionais, experiências dolorosas e com consequências psíquicas avassaladoras. É importante entender que as injustiças curriculares são também desdobramentos de um quadro situacional grave marcado pela sua invisibilidade.

Observou-se que as universidades têm sido um espaço insurgentes e de enunciação para conhecimentos e práticas que valorizam a cultura, as epistemes e as narrativas dos grupos que tem sido historicamente discriminado na sociedade. Grupos e coletivos que se organizam em uma pauta que respeita e valoriza a pluralidade étnica racial e social, como é o GFPPD e a ReCen. Além disso, destaca-se que a ação afirmativa melhora as chances de estudantes negros acessar uma educação pública de qualidade e acessar o mercado de trabalho.

Manter uma agenda democrática é um desafio permanente e inclui, na atualidade, enfrentamentos ao sistema desigual, mas que podem oferecer pontos de contato para outras lutas que se concentram nas experiências de resistências populares no Brasil. É por esse direito que se levantam os punhos! Sigamos na esperança de uma existência que seja libertadora!

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/publicacoes/estatuto_igualdade_digital.pdf Acesso em: 16 jan. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei Nº 8.213, de 24 de Julho de 1991**. DISPÕE SOBRE OS PLANOS DE BENEFÍCIOS DA PREVIDÊNCIA SOCIAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Diário

Oficial da União, Brasília, 25 de Julho de 1991. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)** / Jocélio Teles dos Santos, organizador. Salvador: CEAO, 2013. 280 p. Disponível em:
http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento. Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

241

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas/Sales Augusto dos Santos (org.)**. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 47-82. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Prefácio**. In: **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** / Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga, organização. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade : Unesco, 2007. 358 p. (Coleção Educação para Todos ; v. 30).

LOPES, Beatriz Gouvea; GONÇALVES, Josiane Peres. “Oh, aqui também a gente está chegando!” Professoras negras e representatividade racial na universidade. **RECC**, Canoas, v. 27 n. 1, 01-19, fevereiro, 2022. Disponível em:
<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8614> Acesso em: 10 jan. 2023.

LUGONES, María. **Peregrinajes: Teorizar una coalición contra múltiples opresiones**. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Descolonização e a virada descolonial. **Revista Tabua Rasa**, Bogotá – Colombia. N. 9: 61-72, julho-dezembro 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf
Acesso em: 24 jan. 2023.

_____. Desafios coloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>
Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X, Paraná**, v. 16, ed. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142> Acesso em: 15 jan. 2023.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27532619012.pdf> Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Desafios Políticos-Pedagógicos frente a Lei 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v 5, n.11. jul. – out. 2013, p. 100-118. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/191/187> Aceso em: 08 jan. 2023.

_____. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia**. 2006, 242 f., 30 cm. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NETO, Maria Inacia d’Avila. **O autoritarismo e a mulher: o jogo da dominação macho-fêmea no Brasil**. Rio de Janeiro: Achimé, 1980.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de. **Trajetórias e Identidades de Docentes Negras na Educação Superior** [recurso eletrônico] / Edicleia Lima De Oliveira. -- 2020. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br> Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Iolanda de (Org). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Ed.UFF, 2006.

PAZ, Otávio. **O labirinto da solidão e post scriptum**; tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. Disponível em:
[https://www.academia.edu/40348811/PAZ Octavio O labirinto da solid%C3%A3o](https://www.academia.edu/40348811/PAZ_Octavio_O_labirinto_da_solid%C3%A3o) Acesso em 05 de jan. de 2023.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. **Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano**. Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador. Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Santiago De Cali, 12 julio de 2016.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. Educação Popular, educação libertária e os movimentos sociais como meios de insurgência e resistência em nossas terras. **Revista de Ciências da Educação, Americana**, ano XX, ed. 41, p. 163-188, Outubro 2018. DOI
<https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.700>.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUFF, 2006.

SECAD. **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** / Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga, organização. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade : Unesco, 2007. 358 p. (Coleção Educação para Todos ; v. 30).

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 345 p. ISBN 978-65-86719-62-8.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. In: BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 págs. – (Coleção educação para todos; 6). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2023.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em:
<http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

Submetido: 30/01/2023

Aprovado: 21/04/2023