

COTAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: CONTEXTUALIZANDO AS REALIDADES BRASIL E URUGUAI

Alaide Maria Bezerra Cavalcanti¹
Angela Maria Monteiro da Motta Pires²

RESUMO

Nos últimos anos, as cotas afirmativas tornaram-se uma realidade nos sistemas educacionais do Brasil e do Uruguai, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, democratização de acesso e inclusão da população afrodescendente na educação. Neste sentido, este artigo objetiva apresentar uma análise comparativa das políticas públicas de cotas afirmativas raciais na educação brasileira e uruguaia. No que diz respeito à metodologia, foi realizada uma pesquisa documental na legislação brasileira e uruguaia (Lei brasileira nº 12.711, alterada, a posteriori, pela Lei nº 13.409/2016, e a Lei uruguaia nº 19.122/2013), e procedido um levantamento bibliográfico sobre a temática. Como aportes teóricos, foram utilizados os seguintes autores: Quinjano (2005), Candau e Oliveira (2010), Santos e Chauí (2013), Souza (2016), Sowell (2016), e Olaza López (2017). O resultado da pesquisa apresenta as semelhanças e diferenças das legislações que regulamentam as cotas afirmativas dentro de uma perspectiva antirracista, tendo como ponto de partida a análise do processo de desenvolvimento desta política pública nesses dois países. Espera-se, a partir dos achados desta pesquisa possibilitar a compreensão desta política como estratégia ético-pedagógica de garantia de direitos humanos nas relações étnico-raciais na realidade estudada.

Palavras-chave: Cotas Afirmativas, Educação, Política pública, Direitos Humanos, Desigualdade Racial.

INTRODUÇÃO

Pensar em cotas afirmativas numa perspectiva antirracista implica na reflexão sobre a igualdade de oportunidades e no questionamento acerca da (re)existência da desigualdade racial na atualidade. O relatório do Banco Mundial (2018), que analisa os dados dos censos populacionais da América Latina, indica que, no ano de 2015³, existiam 133 milhões de pessoas autodeclaradas afrodescendentes nessa região, representando 24% da população dos 16 países analisados.

¹ Mestranda do Programa de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, alaide.cavalcanti@ufpe.br ;

² Professor orientador: Dra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco(UFPE)..Profa do Programa de Pósgraduação em Direitos Humanos da UFPE,ammmp@globocom

³ O estudo realizado pelo Banco Mundial(2018), analisou indicadores de desenvolvimento humano e censos demográficos dos 20 países que compõe a América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela), no período de 2010 a 2015.

Ainda, segundo os dados desse relatório, 91% dos afrodescentes, da região, estão concentrados no Brasil e, apesar de ter existido até 2015, uma tendência de redução da pobreza na América Latina, essa chega a ser duas vezes maior entre os afrobrasileiros e três vezes maior entre os afrouruguaios.

Alguns estudos sobre essa questão, remetem à escravidão um papel importante para entender tal problemática, os quais consideram que a escravidão que subjugou as pessoas negras na experiência histórica da América Latina, apontam para o processo de colonização do continente americano, de dominação cultural dos povos originários e de todo um contexto de exploração europeia de um novo mundo, repleto de riquezas naturais.

Nesse processo de colonização do chamado novo mundo, em que são estabelecidas e legitimadas relações de dominação, surgem, de acordo com Quinjano (2005), três eixos de classificação social: trabalho, raça e gênero:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUINJANO, 2005, p.118)

Segundo o autor, a lógica dessa nova identidade, a perspectiva eurocêntrica e o modelo regional de desenvolvimento, posteriormente adotado na América Latina, espalhou no mundo a ideia de raça, introjetando também conceitos de subalternidade em relação ao que é diferente, às diversas subjetividades e cultura não só dos povos que já habitavam esses países que foram colonizados, como também dos povos africanos que neles foram subjugados.

Vale destacar, que os processos de independência, descolonização, revolução e democratização nos países que, futuramente, vieram a compor a América Latina, não ocorreram de forma linear, sendo importante considerar, conforme Quinjano(2005), a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo nas relações neles estabelecidas e suas particularidades.

Nesse contexto, tanto o Brasil, como o Uruguai, apesar de suas especificidades na construção de suas identidades, enquanto estados democráticos, reconheceram apenas recentemente, em seu arcabouço legal, sua dívida histórica com as populações afro-brasileira e afrouruguaia, através da aprovação e desenvolvimento das chamadas políticas de ações afirmativas na educação em âmbito nacional, aprovadas em 2012 e 2013 respectivamente.

Sob a influência dos acordos e tratados internacionais de direitos humanos que versam sobre os crimes de racismo, discriminação e estigmatização da população afrodescendente, essas ações afirmativas entraram na agenda política governamental brasileira e uruguaia com a finalidade de promover a equidade, a diversidade e a alteridade, a partir da educação, e através dela; a superação e a mitigação das desigualdades sociais e raciais históricas.

Assim, com o objetivo de compreender essa problemática na realidade desses dois países, este artigo apresenta uma análise comparativa das políticas públicas de cotas afirmativas raciais na educação brasileira e uruguaia, através do estudo das Legislações sobre essa temática, dentro de uma perspectiva antirracista adotada por esses dois países, cujos resultados e discussão são apresentados no decorrer do presente trabalho.

METODOLOGIA

O estudo adotou uma pesquisa documental realizada na legislação brasileira (a partir das Lei de nº 12.711 – alterada, a posteriori, pela Lei nº 13.409/2016), e uruguaia (Lei nº 19.122/2013), além de um levantamento bibliográfico desenvolvido através da consulta a livros e artigos científicos.

Nesse levantamento bibliográfico, foram utilizados autores como Quinjano (2005), Candau e Oliveira (2010), Santos e Chauí(2013) e Sowell (2016), Olaza López (2017) e Meinerz e Ramírez (2018) que realizam a discussão em relação à política afirmativa de cotas na educação, nos dois países.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas de cotas afirmativas surgem nos países latino americanos em meio ao processo de redemocratização e na luta para garantia dos direitos humanos, como uma

estratégia de superação da exclusão social, como explica Wedderburn (2005) ao discutir o processo histórico das cotas afirmativas.

No Brasil, as políticas voltadas para as relações étnico-raciais na educação, tornaram-se realidade a partir da Lei nº 10.639/2003, que determina a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Segundo Nascimento (1978), a reprodução da desigualdade e da discriminação racial, em todos os níveis de ensino brasileiro, ocorre em virtude da utilização do espaço educacional para manutenção e reprodução de uma estrutura eurocêntrica e norte-americana de exclusão e alienação da identidade negra.

O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978 p. 95).

Santos (2005) destaca que, a partir dessas constatações e da efervescência da luta por direitos sociais, os movimentos sociais negros começam a reivindicar uma pauta antirracista, questionadora de uma visão eurocêntrica de mundo, que vem repercutindo, até hoje, na cultura, educação, trabalho e política.

Considerando as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. (SANTOS, 2005, p.23)

A inserção das reivindicações do movimento negro na agenda governamental, se deu em virtude da publicização do problema político da desigualdade racial e culminou na criação de políticas públicas que tratam do acesso, permanência e êxito educacional das pessoas negras no país, com o objetivo de promover a equidade, a partir de ações que oportunizem a inserção dessa população, historicamente marginalizada e estigmatizada, nos diversos níveis do sistema de ensino.

Vale destacar, que essa inserção na agenda política foi fortemente impulsionada pelo debate realizado, internacionalmente, pelas Nações Unidas, em torno dos conflitos étnico-raciais, o que respaldou, internamente, a força política do movimento negro no país, que saiu fortalecida no processo de redemocratização. Essas propostas dos movimentos sociais encontram uma conjuntura política voltada para o desenvolvimento social, apesar de ocorrerem resistências, tomando forma numa estrutura de governo

democrático, que favorece a criação e a implementação de políticas públicas de ações afirmativas raciais como explica Silva (2010).

É nesse contexto histórico que, em 2012, é aprovada a Lei nº 12.711 – alterada pela Lei nº 13.409/2016, que prevê uma política de reserva de vagas no acesso às instituições públicas de ensino técnico de nível médio ao ensino de nível superior, no Brasil. Conforme essa legislação, são reservadas cinquenta por cento das vagas para estudantes oriundos da rede pública, sendo esse percentual subdividido de acordo com a renda per capita familiar, observando os critérios relacionados à raça e à condição de deficiência, de acordo com os dados, de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vale ainda, destacar, que a alteração da Lei em 2016, aqui mencionada, ocorreu em virtude da Lei 13.416/2015 e das mobilizações dos movimentos em defesa dos direitos à educação das pessoas com deficiência.

Essa política educacional de reserva de vagas com características antirracista, de reparação histórica e compensatória é apontada por autores como Candau e Oliveira (2010) como uma política inclusiva, uma vez que se propõe a promover o princípio da equidade, através do ingresso dos estudantes afrobrasileiros e indígenas nas instituições de ensino superior.

A política de cotas também ratifica acordos e tratados internacionais que dizem respeito à promoção de ações de melhoria dos indicadores relativos a esses segmentos populacionais, a exemplo dos pressupostos da Declaração e Programa de ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, tornando-se, futuramente, uma das estratégias da meta nº 12 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, que trata da necessidade de elevar o quantitativo de matrículas na educação pública superior, a partir da ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos.

Entretanto é importante destacar que a política teve sua constitucionalidade questionada, mas que foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012. Em relação a essa questão, autores como Santos e Chauí (2013), indicam a existência de duas dimensões da construção do que eles consideram como revolução democrática no sistema educacional brasileiro. Para esses autores, as cotas são um passo significativo em relação à compensação para o povo afrobrasileiro, mas, apenas, materializam-se como

fruto de resistência, uma vez que são instituídas a mais de 20 anos após a não aprovação do projeto de Lei do Deputado Abdias do Nascimento de 1983⁴.

Santos e Chauí (2013) destacam, ainda, a importante interferência do processo de luta dos movimentos sociais e o trabalho do Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de pautar políticas públicas para uma educação antirracista que sinalize o equilíbrio entre o reconhecimento da igualdade e da diferença.

Apesar de todas essas conquistas, atualmente eclodem, no Brasil, discussões sobre a política de cotas afirmativas no que diz respeito a sua continuidade e extinção referente aos critérios étnico-raciais, em virtude do atual cenário político em que discursos de ódio ganharam força, ao tempo em que se debate questões como o racismo estrutural, representatividade, identidade e o papel das instituições de ensino frente à questão racial.

Como exemplo dessas resistências e das argumentações contrárias em torno das distinções raciais no ordenamento jurídico, recentemente tramita um Projeto de Lei de nº 1531/2019, que propõe alterações no sentido de acabar o critério racial das ações afirmativas na Lei nº 12.711/2012 alterada pela Lei nº 13.409/2016. A proposta prevê, apenas, a manutenção das cotas sociais e para as pessoas com deficiência do ensino médio à educação superior, uma vez que considera o recorte racial como discriminatório.

O Projeto de Lei em questão, fundamenta-se em estudos como os de Sowell (2016) que chamam a atenção para a efetividade das cotas em relação ao êxito educacional, apontando que as cotas são discutidas na perspectiva de suas justificativas e objetivos, sustentando-se em critérios mais ideológicos, em detrimento das suas reais consequências por todo mundo.

Por conta disso, Santos e Chauí (2013) afirmam que esse processo de implantação das cotas, no Brasil, tem sido permeado de conflitos e tensões, uma história acidentada, repleta de descontinuidades, avanços e retrocessos, sobretudo por dar visibilidade aos conflitos étnico-raciais e, por se configurar em uma proposta de enfrentamento e transformação das estruturas, das relações sociais de padrão hegemônico.

Dados do relatório do IBGE (2019), demonstram que, em julho de 2018, a população de brasileiros era de 208.494.900, sendo 19.219 deste contingente, autodeclarados pretos e 98.192 pardos, ou seja, 117.411 negros, o que atinge um patamar

⁴ O projeto de Lei n.1.332 propunha reserva de 20% das vagas para pessoas negras em seleções públicas, bolsas de estudo e incentivos ao setor privado na contratação de pessoas negras em virtude da desigualdade e discriminação social.

de mais de 50% da população. Em que pese esse quantitativo, o estudo aponta que existe uma sub-representatividade das pessoas pretas ou pardas nos espaços de poder.

Ao lado disso, quando se trata da inserção das pessoas negras na educação superior, os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, indicam que das 8.450.755 matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e à Distância, no Brasil, apenas 591.161 se autodeclararam pretas, enquanto 2.436.411 se declararam pardas.

De acordo com os dados divulgados pelo INEP (2018), se identificou a melhoria nos indicadores que dizem respeito ao ingresso de estudantes pretos e pardos nas instituições superiores públicas brasileiras. Nesse ano, foi registrado o ingresso de cerca de 50,3% dessa população, nessas instituições, atingindo o maior percentual já registrado, desde a implantação das cotas, o que tem sido considerado um resultado exitoso das políticas de ações afirmativas em relação à desigualdade racial no Brasil.

No Uruguai, a realidade do processo de implementação das cotas ocorre após a aprovação da Lei de nº 19.122/2013, que além de reconhecer a população afrodescendente do país como vítima de racismo e discriminação histórica, declara o interesse da República Oriental do Uruguai na promoção e implementação de ações afirmativas e antirracistas.

A Lei de afrodescendentes, como é intitulada, propõe regras que viabilizam a participação de 8% da população de afro-uruguayos tanto na área de educação, como na trabalhista. A legislação prevê, ainda, um sistema de assistência estudantil e reafirma os princípios e pressupostos positivados na Lei nº 17.817/2004 e na Lei nº 18.059/2006, que surgem, no país, como forma de ratificar os acordos e tratados internacionais sobre racismo, xenofobia e todas as outras formas de Discriminação e violação a esses direitos humanos, num processo muito semelhante ao ocorrido no Brasil.

De acordo com Meinerz e Ramírez (2018), observa-se no processo de construção da identidade do Uruguai a pretensão de ser um país europeizado no continente latino americano, o que colaborou, durante muito tempo, com o processo de invisibilidade da questão racial que emergiu no país, com uma maior repercussão a partir da Declaração de Durban e da organização dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

No Uruguai, nas ações afirmativas criadas a partir da Lei 19.122/2013, a autodeclaração é um elemento indispensável para os fins das cotas estabelecidas na mesma lei. Na legislação, afrodescendente é o termo eleito como o mais adequado, pela sua amplitude e por ser fruto das reivindicações das organizações civis que participaram na Conferência de Durban. Essa opção possibilita entender tais ações afirmativas num

processo de reparação transitório, num período de 15 anos. (MEINERZ e RAMÍREZ, 2018, p.384)

Para além disso, os autores Rorra, Miguez, Maciel e Iguini (2016) referem-se em relação ao contexto uruguaio, que a implementação do sistema de cotas se configura como uma ação concreta de garantia de direitos aos grupos populacionais mais vulneráveis do país.

Las cuotas son una de las posibilidades de las acciones afirmativas que busca promover un cambio cultural mediante un efecto pedagógico pues fuerza al reconocimiento de un problema de desigualdad y propone la implementación de una acción concreta que garantice los derechos de las personas que se encuentran en situación de desventaja (RORRA, MIGÚEZ, MACIEL E IGUINI, 2016, p. 73).

No entanto, como afirma Olaza López(2017), ao tratar do debate das ações afirmativas no parlamento Uruguaio, apesar da votação para sua aprovação ter sido unânime, os partidos, à época, pontuaram questões contrárias à política de cotas como a institucionalização da discriminação, prejuízos ao princípio constitucional da igualdade, e, até mesmo, consideraram as cotas como privilégios em determinados setores.

Fazendo um contraponto em relação às colocações desfavoráveis à aprovação da legislação de 2013, Olaza López (2017) discute, ainda, o peso positivo do contexto internacional no enfoque dado aos direitos humanos dentro da relação raça e classe, além da característica da temporalidade da política pública, como pontos favoráveis de maior destaque para sua aprovação no país.

Entre alguns dos pontos de aceitação geral, não há dúvidas sobre o papel transformador da lei, no entanto, deve-se agir em diferentes níveis para que se efetivem mudanças reais. Por isso, as medidas a serem tomadas devem ser mais abrangentes. Por outro lado, isso não resolve o problema de fundo da pobreza estrutural. Manifesta-se a presença de vários tipos de racismo: estrutural, institucional, absoluto. (OLAZA LÓPEZ, 2017, p.200)

Contudo, apesar de representar um coeficiente populacional composto de apenas 8,1% de afrodescendentes, em 2011, conforme informações do relatório Banco Mundial (2018), o Uruguai, mesmo sendo o país considerado um dos mais igualitários da América Latina, sua população afrouruguaia tem uma probabilidade três vezes maior em relação à pobreza em virtude da desigualdade racial existente.

Nos contextos das políticas públicas de cotas afirmativas no Brasil e no Uruguai, é possível constatar que essas políticas antirracistas, surgiram como resposta aos movimentos sociais negros que se fortaleceram em relação aos direitos coletivos no processo de redemocratização desses dois países.

Na década de 1980, quando as democracias se espalharam pela América Latina, os movimentos sociais afrodescendentes e as organizações indígenas começaram a demandar de seus governos o reconhecimento de seus direitos como segmentos distintos e negligenciados da população. Pressionados por esses movimentos, os Estados passaram a adotar aspectos de cidadania multicultural, o que favoreceu o reconhecimento de diferenças culturais e dos direitos de grupos étnico-raciais. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 45)

O relatório do Banco Mundial (2018) reafirma o processo de construção das identidades dos países latino americanos, bem como destaca a importância da sociedade civil organizada nesse processo de redemocratização e de construção de uma identidade afrodescendente, instituída a partir do processo de colonização que naturalizou diferenças.

Apesar de as características distintas relacionadas não apenas à demografia, mas em relação ao território e às especificidades do processo de organização social do estado, como apontado no relatório do Banco Mundial (2018), Brasil e Uruguai sistematizaram e aprovaram em seu arcabouço jurídico, instrumentos legais voltados para mitigar e superar a desigualdade social, a partir do acesso ao direito humano da educação quase que simultaneamente, encontrando uma conjuntura política e um contexto de realidade bem semelhante em relação aos movimentos sociais.

Conforme exposto no processo de contextualização das realidades das cotas nesses países, ambos signatários da Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban, África do Sul em 2001, foram positivadas, ao longo dessa década, políticas antirracistas que visavam descolonizar os currículos e valorizar as identidades culturais diversas segundo Gomes (2012).

Essa proposta de descolonização curricular vai em direção à valorização da história afrobrasileira, afrouruguaia e africana, que se materializa através de instrumentos legais, como as Leis nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08 no Brasil e pelas Lei nº 17.817/2004 e Lei nº 18.059/2006 no Uruguai. Os dispositivos legais possuem diferenças textuais no que tange à questão da obrigatoriedade, mas segundo Meinerz e Ramírez (2018) possuem uma certa similitude no que diz respeito aos seus efeitos e resultados esperados de implementação dado ao contexto racializado dos dois países.

Da mesma forma que na já existente alínea do décimo terceiro artigo da Lei Geral de Educação (18.437/2008), estabelece-se o interesse geral de incorporar os diversos legados da população afrodescendente nos programas educativos. Diferentemente da Lei 10.639/2003, do Brasil,

não se instituiu uma obrigatoriedade do ensino da história e a cultura africana e afrodescendente no Uruguai. Acentuamos a distinção entre obrigatoriedade e interesse, embora saibamos que em contextos racializados os resultados práticos de implementação dessas legislações podem ser muito semelhantes, ou seja, escassos. (MEINERZ e RAMÍREZ, 2018, p.386)

A partir da aprovação dessas legislações, na década seguinte foram aprovadas nos dois países, as políticas de cotas afirmativas, como a Lei nº 12.711/2012 – alterada pela Lei nº 13.409/2016 no Brasil e Lei nº Lei 19.122/2013 no Uruguai, iniciando nesses países, quase que concomitantemente, o processo de implementação dessas políticas públicas antirracistas na educação.

Conforme indicam Meinerz e Ramírez (2018), essas políticas educacionais antirracistas fundamentam-se no princípio da equidade, tornando-se tema de diversas pesquisas acadêmicas com objetivos e interesses diversos.

As conquistas desembocam nas políticas educacionais aqui apresentadas, resultantes das demandas construídas pelos Movimentos Negros, no Brasil e no Uruguai, associadas a um projeto de equidade racial e de reconhecimento de distintos saberes. Ao considerar os impactos dessas políticas na Pesquisa em Educação, tanto no Brasil quanto no Uruguai, percebe-se um notável crescimento de estudos acadêmicos com as temáticas ligadas à afrodescendência e ao racismo, a partir da implementação de ações afirmativas e de políticas de educação antirracista. (MEINERZ e RAMÍREZ, 2018, p.392)

Apesar de sua contemporaneidade, por serem aprovadas na mesma época, a política para afrodescendentes, no Uruguai, incluiu em um único instrumento jurídico as cotas educacionais, a inclusão dos afro-uruguaios nos programas de assistência estudantil existentes no país, além de cotas trabalhistas, o que não ocorreu no Brasil.

Embora a lei tenha sido recebida como uma medida governamental decisiva e muito positiva para superar desigualdades históricas entre os afro-uruguaios e outros cidadãos no acesso ao ensino e emprego públicos, a aplicação do sistema de cotas não tem sido fácil. Há, por exemplo, questionamentos relativos aos tipos de empregos públicos aos quais os afro-uruguaios têm tido acesso – mais frequentemente pouco qualificados e não gerenciais. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 104)

O relatório do Banco Mundial (2018) destacou, ainda, que o processo de implementação da lei de cotas enquanto política pública, nesses países, enfrenta dificuldades, como as diferenças educacionais em relação ao nivelamento do conhecimento dos estudantes dos diferentes sistemas de ensino, a falta de planejamento para criação de empregos compatíveis ao perfil e escolaridade desse segmento populacional, a falta de oferta de cursos de capacitação e qualificação profissional que

possibilite o acesso a melhores postos de trabalho, e o incentivo à participação e representação política.

Diferentemente da legislação uruguaia, a legislação brasileira versa, especificamente, sobre o sistema de reserva de vagas, contemplando, primeiramente, nas cotas, os estudantes oriundos da rede pública de ensino, estabelecendo critérios para incorporar outros grupos sociais em vulnerabilidade, como a renda per capita de até 1,5 salário mínimo, o recorte racial voltado a pretos, pardos e indígenas, e condição enquanto pessoa com deficiência, relacionando esses critérios às estatísticas regionais desses segmentos populacionais. Ou seja, as cotas raciais são parte integrante de um sistema mais amplo de reserva de vagas.

Em relação às outras propostas de ações afirmativas voltadas à assistência estudantil e reserva de vagas nos serviços públicos, o Brasil utiliza-se de outros dispositivos legais para essas temáticas, conforme sua especificidade.

Contudo, apesar das diferenças, existe ainda a similitude nas políticas de cotas no Brasil e no Uruguai, no que diz respeito a seu caráter transitório, de dez e quinze anos respectivamente para implementação. A transitoriedade nesse tipo de política pública vem sendo questionada pelos estudos de Sowell (2016), ao analisar ações afirmativas ao redor do mundo. Afinal, segundo o autor é inviável considerar a temporalidade nessas políticas públicas, principalmente pela natureza do seu objetivo, uma vez que elas sempre são estendidas, prorrogadas, muitas vezes sem a devida avaliação.

Sowell (2016) questiona, justamente no processo de implementação, as falhas do sistema de autodeclaração e a falta de monitoramento nos processos. Em relação à avaliação, ele coloca em suspeição os critérios e indicadores utilizados nos diversos países em que as cotas afirmativas raciais foram implementadas e acredita que esse tipo de política pública pode acirrar rivalidades raciais ao agrupar, entre os seus beneficiários, usuários com perfil diferente do público prioritário, atribuindo ao processo de avaliação resultados equivocados.

Vale ainda destacar, que as políticas de cotas afirmativas enquanto políticas públicas de estado, surgiram no contexto de um governo democrático, mas que pode ou não ter maiores incentivos em relação a sua continuidade a depender do que Souza (2006) chama de autonomia dos governos, da continuidade do estado democrático em si, uma vez que esse é influenciado pelo jogo de interesses em relação ao desenvolvimento econômico e social que impacta nas mais diversas áreas, inclusive nas relacionadas aos conflitos étnico-raciais.

Por isso, ao analisar, comparativamente, essas legislações que refletem as conjunturas do Brasil e do Uruguai é importante perceber a influência dos debates culturais, do tensionamento das relações e as disputas de poder cotidianas, sem perder de vistas o processo histórico de construção dessas políticas públicas que surgiram como estratégia ético-pedagógica de garantia de direitos humanos nas relações inter-raciais, além da análise de sua contribuição para atenuar as desigualdades raciais e a exclusão social presentes na realidade desses dois países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das políticas de cotas afirmativas raciais na educação, tanto na conjuntura do Uruguai, como na realidade do sistema educacional brasileiro, apresenta semelhanças e diferenças no processo de desenvolvimento dessa política pública antirracista nos dois países.

Os achados bibliográficos permitem perceber que essas políticas de estado surgiram com o mesmo objetivo, na mesma época, dentro de uma conjuntura política internacional que impulsionou o debate sobre os direitos étnico-raciais e a necessidade de se questionar o processo histórico eurocêntrico que legitimou as relações de dominação, naturalizou e invisibilizou as discussões em torno da desigualdade racial.

Apesar da existência de especificidades em relação ao tamanho da população que se autodeclara como afrobrasileira e afrouruguaia, os dois países aprovaram suas legislações ratificando acordos internacionais com o objetivo de promover a equidade através de ações afirmativas raciais que possuem algumas diferenças em relação aos seus instrumentos jurídicos.

As políticas de reserva de vagas relacionadas à educação, tanto no Brasil, como no Uruguai, têm ainda a transitoriedade como característica que aponta para a importância da avaliação periódica das políticas públicas. A partir dessa reflexão, é importante também destacar, que para além da garantia do acesso através das cotas raciais, muitos são os desafios e tensões em relação ao papel do estado no descolonizar dos currículos e na continuidade das políticas de cotas afirmativas na educação nos dois países, sobretudo por implicar numa perspectiva de educação antirracista, que valoriza a diversidade e que se contrapõe a um modelo eurocêntrico reproduzido, por séculos, nesses países.

Por isso, ao analisar os processos de aprovação e desenvolvimento da legislação nos dois países, é possível perceber os processos de resistências de ambos os lados, o que

como indicam Santos e Chauí (2013) acaba materializando uma história não linear, repleta de conflitos, mas que, ao mesmo tempo, revoluciona, democraticamente, os sistemas educacionais tanto no Brasil, como no Uruguai.

REFERÊNCIAS

Brasil. **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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

_____. **Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

_____. Ministério da educação. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/** Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos)

_____. Ministério da educação. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 18/2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que trata a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 13/2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 545/2020**. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 559/2020**. Torna sem efeito a Portaria Normativa MEC nº 545, de 16 de junho de 2020.

_____. Ministério da educação. **Censo da educação superior 2018**. de 19 de setembro de 2019.

BANCO MUNDIAL. 2018. Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão. Washington, DC: World Bank. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

CANDAU, V. M. F. (2010). **Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais**. *Estúdios Pedagógicos*. 36(2), 333-342.

CANDAU, V. M. F., & Russo, K. (2010). **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Revista Diálogo Educacional*,10(29), 151-169.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas-Informação Demográfica e Socioeconômica nº.41. IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. Projeções da População Brasil e Unidades da Federação. **Nota metodológica n. 01 Forma de cálculo das projeções mensais da população com data de referência nos dias 1o e 15 de cada mês e por minuto**. IBGE, 2019.

IGUINI, Martín; MACIEL, Noelia; MIGUEZ, Fabiana; RORRA, Oscar. **Análisis de la implementación de la Ley 19.122: la construcción de políticas públicas para la equidad étnico-racial desde la perspectiva de la sociedad civil**. En: Horizontes críticos sobre Afrodescendencia en el Uruguay Contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia, Montevideo: MIDES, 2016, p. 69-85.

LEY 17.817/2004, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 18.059/2006, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 18.104/2007, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 18.437/2008. URUGUAY. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 19.122/2013, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. RAMÍREZ, Martín José Fernández. Educação Antirracista E Epistemologias Diversas: Políticas Afirmativas No Brasil E Uruguai. **Revista Educação Cultura Contemporânea, Vol. 15, Nº 39. 2018**.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

OLAZA López, Mónica. **Ações afirmativas para afrodescendentes no debate do parlamento uruguaio** Afro-Ásia, núm. 56, pp. 169-201. Universidade Federal da Bahia Salvador, Brasil, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. África do Sul: Durban, 2001.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

SANTOS, Hélio. **A Busca de um Caminho Para O Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Senac, 2000.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos. Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Luis Fernando Martins. **Apontamentos sociojurídicos sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para negros no Brasil”**. Revista da associação de pesquisadores negros, v.1,2, 217-44,2010.

SOUZA, Celina - **Políticas Públicas: uma revisão da literatura - Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**. São Paulo, SP: Realizações, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI**. Pnud, 2019.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. Coleção Educação para Todos**. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. **Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: Análise de Discursos, Contra-discursos e Estratégias**. Coleção Educação para Todos. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.