

Ações afirmativas na educação superior brasileira: do ensino à gestão

Jusciney Carvalho Santana¹

Jordânia de Araújo Souza²

Lígia dos Santos Ferreira³

Resumo

Este artigo nasce a partir de uma mesa-redonda que integrou o IV COPENE/Nordeste, em 2003, promovido pela Universidade Federal Alagoas e o Instituto Federal de Alagoas e objetiva refletir sobre a demanda pela criação de políticas institucionais antirracistas, para além da necessária inserção curricular da educação para as relações étnico-raciais na educação superior brasileira. Compreende-se que novas ações afirmativas devem envolver ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, na medida em que combater o racismo institucional exige um esforço coletivo para garantir a inclusão dessa pauta no planejamento estratégico de todas as pró-reitorias e órgãos de apoio da administração central.

Palavras-chave

Ações Afirmativas; Ensino; Extensão; Pesquisa; Gestão Universitária.

Affirmative actions in brazilian higher education: from teaching to management

Abstract

This article emerges from a round table that was part of IV COPENE/Nordeste, in 2003, promoted by the Federal University of Alagoas and the Federal Institute of Alagoas and aims to reflect on the demand for the creation of anti-racist institutional policies, in addition to the necessary insertion curriculum of education for ethnic-racial relations in Brazilian higher education. It is understood that new affirmative actions must involve teaching, research, extension and university management, as combating institutional racism requires a collective effort to ensure the inclusion of this agenda in the strategic planning of the central administration.

Keywords

Affirmative Action; Teaching; Extension; Search; University Management.

Artigo recebido em junho de 2024

Artigo aceito em agosto de 2024

Introdução

Passados 21 anos desde a criação da Lei Federal nº 10.639/2003, que obriga a inclusão curricular da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, ainda é imperativo problematizar as dificuldades que vêm interferindo na garantia efetiva da implementação da educação para as relações étnico-raciais (ERER) nos currículos das escolas e, com igual urgência, nos currículos dos cursos de formação inicial (e continuada) de professores/as, bem como nos cursos de bacharelado e tecnólogo, na educação superior.

De fato, duas décadas ainda não foram suficientes para a transformação curricular e muito menos para o entendimento sobre a importância dessa mudança conceitual e epistemológica na cultura escolar, que possa materializar o plano nacional de implementação da ERER a partir de um planejamento efetivo envolvendo o Conselho Nacional de Educação, a Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CADARA), o Ministério da Educação (MEC), as secretarias estaduais e municipais de educação e todos/as os/as profissionais de educação envolvidos/as.

Também é preciso destacar que nesse caminho de muitas responsabilidades, os desvios evidenciam a demanda recaindo apenas para o corpo docente, que, muitas vezes, com escassa formação política e desprovido de letramento racial, não tem como garantir e muito menos dar conta de uma tarefa que é coletiva (GOMES, 2023).

Importante ainda pontuar que não se trata de uma lei que pode ser relativizada no sistema educacional. Não se trata, portanto, de permitir a flexibilização de currículos a partir do artigo 26-A, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para incorporar a obrigatoriedade da inclusão curricular de conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Não se trata de flexibilização tendo em vista que nenhuma escola, seja pública ou privada, pode escolher se implementa ou não, sendo lei federal.

Trata-se de uma obrigatoriedade e é preciso que a rede escolar privada e a pública – estadual, municipal e federal – materializem tais mudanças curriculares considerando que o nosso país foi forjado com contribuições diversas advindas do continente africano, a partir dos homens, mulheres e crianças que aqui chegaram na condição de escravizados/as, dos povos originários que aqui habitavam e dos europeus que se apropriaram de todo o território.

Nesse sentido, é desonesto e, também, um equívoco pensar uma educação que contemple apenas uma visão da história contada a partir de um grupo no poder, que definiu politicamente legitimar a criação de uma visão única de mundo, da visão da Europa como centro, como referência não somente no campo da educação, mas da vida em sociedade.

Portanto, os currículos escolares e universitários precisam incorporar as mudanças previstas em lei. Do contrário, nunca alcançaremos a implementação da EREER na educação brasileira, o que significa que as ações afirmativas, amplamente promulgadas em leis federais, continuarão sendo apenas um discurso ou, no máximo, práticas pontuais de algumas escolas e universidades, divulgadas de forma assistemática, sem o devido monitoramento e avaliação da política em si.

Não é possível vislumbrarmos a promoção da equidade racial e da igualdade de oportunidades para brancos, pretos, pardos e indígenas com o mesmo projeto de educação e de sociedade, tendo em vista que o projeto de educação brasileira continua legitimando e conservando as desigualdades educacionais, sociais e étnico-raciais (SANTANA, 2023).

Se pararmos para analisar as disparidades existentes entre o currículo oficial do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (em fase de implantação) e o que é exigido de competências e conhecimentos dos/as discentes no Exame Nacional de Estudantes do Ensino Médio (ENEM), podemos concluir que o ensino tal como é proposto não está adequado às exigências cobradas aos estudantes que almejam ingressar na educação superior nessa importante avaliação externa.



As desigualdades sociais, culturais e educacionais na educação básica, rede pública versus rede privada, são um outro elemento problematizador, pois culminam para evidenciar a incapacidade da maior parte dos/as estudantes de concorrer em iguais condições no ENEM. É uma corrida desigual, que foi agravada ainda mais pelo fenômeno da pandemia, conforme vários estudos nos apontam. Tanto as condições socioeconômicas quanto culturais e pedagógicas interferem nesses resultados preocupantes, ou seja, o currículo escolar não pode ser visto ou tido como o único elemento a ser revisto, conforme pontua Gomes (2012):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99)

Destacamos que essas mudanças políticas, didáticas e epistemológicas requeridas, necessárias para garantir um projeto de educação que considere e inclua a diversidade étnico-racial, na escola e na universidade, implicam na adoção de outras estratégias antirracistas, que estão para além do currículo.

Compreendemos também que esse embate é mais político que técnico, e apesar de ainda não termos garantido a inclusão curricular da EREER, nos projetos pedagógicos das escolas e dos cursos de graduação das instituições de educação superior, é necessário avançarmos em outras políticas institucionais afirmativas, uma vez que as políticas de

Estado devem ser parte desse esforço de reparação histórica, mas o racismo está impregnado em nossas instituições, portanto, todas elas precisam engendrar as suas próprias políticas, destacando o quão imperativo é que façam uso da autonomia para elaborarem suas próprias diretrizes curriculares, pedagógicas e administrativas.

Defendemos que o debate no campo da educação e relações étnico-raciais deveria extrapolar a demanda obrigatória da incorporação curricular, que é de fato uma estratégia importante e deve continuar sendo perseguida, pois é crucial para modificar a estrutura didático-pedagógica da educação no Brasil, mas isso não deve invalidar que outras estratégias sejam concebidas e implementadas nas instituições educacionais, tendo em vista que apenas a mudança no currículo não dá conta de eliminar cenas cotidianas de racismo e discriminação racial no ambiente escolar e universitário.

Defendemos ainda que o mesmo esforço que vem sendo feito para incorporação da EREER na formação de professores seja pauta prioritária nos cursos de bacharelado, tendo em vista que qualquer egresso (a) demanda por letramento racial para desenvolver ações antirracistas preventivas no ambiente laboral nas diversas áreas de atuação profissional, a exemplo da formação na área jurídica, cujo debate é ainda invisibilizado (MAURICIO TORRES MACÊDO; CARDOSO, 2024).

Apartir dessas premissas, o presente estudo aborda as possibilidades de incluir o debate racial, para além do currículo, partindo-se do investimento a ser feito na instituição como um todo, no âmbito da gestão universitária. Na segunda e terceira partes apresenta como os eixos de pesquisa e extensão podem estimular a criação de novas estratégias antirracistas, concebidas desde a concepção dos novos editais de fomento às áreas de conhecimento e saberes que serão responsáveis por essas novas dinâmicas e fazeres metodológicos e científicos no contexto acadêmico.



As ações afirmativas pautadas no planejamento estratégico

De acordo com o artigo nº 207 da nossa Constituição Federal (1988), as universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O princípio da autonomia resguardado na legislação é muito importante de ser considerado do ponto de vista de todas as mudanças que são necessárias para construirmos um novo projeto de educação, e, portanto, de sociedade, que esteja pautado no antirracismo como princípio e como prática.

Os princípios da democracia e da igualdade também são princípios constitucionais e estão intrinsecamente atrelados ao princípio da autonomia e, muito embora já fazem parte do discurso hegemônico, nos documentos oficiais e recorrentemente escritos e orais (e eleitores), como podemos defender que a democracia é real, se a igualdade não é objetiva e o racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) tem sua existência cristalizada no ambiente socioeducacional?

É necessário compreender que não há espaço para a democracia se há a legitimação e, portanto, a conservação das desigualdades sociais e étnico-raciais e a consequente reprodução e a manutenção do racismo no ambiente escolar. (SANTANA, 2023, p. 71).

Compreendemos que, no campo da educação, os três princípios devem estar assegurados: 1) a autonomia para tomada de decisões; 2) a democracia respaldada no pensar e agir coletivamente; e 3) a igualdade de oportunidades de condições laborais para os/as servidores/as e de estudo para os/as estudantes.

Corroboramos a perspectiva que a autonomia universitária deve ser reafirmada e legitimada continuamente para que seja materializada tanto na construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação quanto para definição e condução do seu planejamento estratégico e trâmites internos no âmbito da gestão institucional.

A partir da autonomia universitária, ratificada em lei, temos então condições plenas de sonharmos com um outro fazer universitário, que seja diferente e distante do que historicamente vem sendo desenvolvido nas universidades públicas brasileiras.

Se temos respaldo legal para justificarmos e defendermos a inserção das relações étnico-raciais no planejamento estratégico em toda administração pública, especialmente nas instituições de educação superior (IES), responsáveis pela geração de novos/as profissionais que, necessariamente, devem se tornar egressos antirracistas, se, de fato, desejarmos vislumbrar as mobilidades sociais e étnico-raciais na nossa sociedade.

No campo das mudanças na gestão universitária, o primeiro elemento a ser problematizado certamente não é o técnico, pois o político antecede qualquer ação afirmativa (ou não) que é aprovada pela administração central da instituição. Isso posto, é a partir da concepção e construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que o princípio do antirracismo, assim como os princípios da autonomia, democracia e da participação coletiva, devem estar pautados como norteadores na elaboração e aprovação das metas institucionais, seus objetivos e estratégias.

É, sem dúvida, a partir do projeto político pedagógico, no caso das escolas, e do PDI, no caso das universidades e faculdades, que teremos a garantia que uma instituição está efetivamente comprometida em contribuir para eliminação das desigualdades educacionais, sociais e étnico-raciais da sua comunidade, que envolve docentes, técnicos/as e estudantes (SANTANA, 2023).

No PDI, a universidade poderá descrever quais serão as suas políticas institucionais afirmativas, para além do estabelecimento das cotas (reservas de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação). Isso porque as políticas de acesso na rede federal estão definidas por lei, mas há a necessidade, por exemplo, de que, no planejamento de cada novo ciclo do Sistema de Seleção Unificada

(SiSU), a equipe da pró-reitoria de graduação e órgãos afins disponham de instrumentos e procedimentos transparentes para que tanto os candidatos quanto as candidatas consigam concorrer pela reserva de vagas com segurança e com as informações necessárias para investir nas candidaturas que desejam.

A entrada via reserva de vagas vai requerer da instituição a implantação de bancas de heteroidentificação que, apesar de terem sido instauradas por demanda externa pelo Ministério Público Federal (FERREIRA, 2020), exigiu politicamente que as instituições comesçassem a desenhar como seria o trabalho para realizar tais aferições, uma vez que a autodeclaração começou a apresentar recorrentes fraudes de parte dos/as candidatos/as aprovados/as pelas cotas.

Esse controle da política, a partir do processo de heteroidentificação, exigiu muito diálogo. Além disso, destacam-se as demandas de propostas de formações dos grupos que passaram a fazer parte das comissões com a criação de metodologias próprias. O objetivo era que atendessem de forma diversa, adequadas às diferentes instituições de educação superior e suas equipes. Como destacam Santana e Ferreira (2024), “quando um candidato(a) não negro ocupa uma vaga destinada a uma pessoa negra, esse estudante colabora para legitimar a desigualdade racial daquela instituição”, razão pela qual é imprescindível que as comissões conduzam seus processos no sentido de impedirem ocupação indevida de fraudes.

Nesse sentido, educar para as relações étnico-raciais implica evidenciar se, de fato, existe o desejo de mudança, a partir da vontade política daquela gestão que ocupa esse espaço em dada comunidade universitária. Implica ainda refletir se, a partir da vontade política, de um grupo gestor no poder, possibilitou-se nascer a proposta de um planejamento estratégico que tenha o antirracismo como princípio norteador para todo o trabalho a ser desenvolvido na instituição (SANTANA, 2023).

Implica ainda considerar que esse plano precisa ter previsto o monitoramento das ações, antes e durante a fase de implementação,

ajustando as mudanças que se fazem necessárias no caminho, além de um projeto de avaliação que possa subsidiar intervenções considerando este novo projeto educacional, de pensar a educação a partir das relações étnico-raciais, não somente através do currículo de um curso de licenciatura ou do bacharelado que, muitas vezes, com dificuldades e tensionamentos nem sempre conseguem aprovar disciplinas obrigatórias, ou que são carregados de narrativas politicamente corretas, as quais, ao inserirem o conceito da transdisciplinaridade, em nada materializam mudanças curriculares efetivas neste campo.

E por fim, com o planejamento estratégico proposto, a gestão precisará garantir a aprovação de um orçamento que seja específico para dar conta de todos os investimentos necessários. Isso inclui aspectos estruturais, de recursos didático-pedagógicos, formação continuada para o letramento racial de técnicos(as) e docentes, além da revisão e ampliação do acervo de livros, com novas aquisições de autores(as) negros(as) e fomento às diferentes formas de divulgação dos resultados, tanto internamente quanto externamente, junto à sociedade.

A partir das pesquisas recentes do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), estudos apontam que a indução do acesso ao ensino superior, especificamente com a política de cotas, teve como efeito a modificação do perfil discente (SENKEVICS; MELLO, 2019), com maior ingresso de estudantes pretos(as), pardos(as), indígenas, que também apresentam uma maior vulnerabilidade social.

Isso por si só evidencia a importância da política, que, de fato, impactou em todas as regiões o acesso de uma população brasileira que nunca esteve representada nas IES públicas. Estudantes oriundos(as) de escolas públicas estaduais e federais, estudantes autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas, quilombolas e, também, com deficiências. Essa mudança de perfil exige de cada instituição ações no sentido de como receber e criar as condições ideais de permanência estudantil. Não significa, porém, que isso venha sendo feito a contento. Com o fenômeno recente da pandemia, a evasão foi ampliada. Muitos

discentes tiveram o sonho de concluir o curso superior destruído, em função das inúmeras dificuldades econômicas que encontraram no período (SOUZA *et al.*, 2022).

Considerando esse contexto socioeconômico, as instituições públicas precisarão investir em novas políticas estudantis, para além do acesso pelas cotas e bolsas cujo valor mensal não garantem a permanência na universidade. É preciso pensar em políticas de inclusão e acessibilidade, de políticas culturais, de políticas esportivas, de mais bolsas para que cada estudante possa vivenciar experiências formativas diversas, para além da sala de aula, das disciplinas obrigatórias (SANTANA, 2017).

Ao fazermos a leitura objetiva das recentes legislações afirmativas como a inclusão do art. 26-A, na LDB (redação atual), o Estatuto da Igualdade Racial (2010) e a lei de cotas (2012, 2023) não vamos localizar definições orçamentárias por parte da federação e nem dos estados e municípios. Fazer valer política pública afirmativa sem orçamento é o mesmo que chover no molhado, pois não há como garantir materialização sem equipe de implementação, de formação continuada, de monitoramento e de avaliação. Além desses recursos humanos, precisamos ter investimentos também de comunicação, equipamentos tecnológicos e físicos.

No âmbito da gestão universitária, o sistema informacional também deve estar adaptado para disponibilizar, com transparência, segurança e confiabilidade, os dados e as informações sobre a comunidade, envolvendo não somente os que adentram pelas cotas, mas estudantes de todos os períodos, incluindo os(as) egressos(as), além da base de dados atualizada de servidores(as) técnicos e docentes (SANTANA, 2017).

Se um curso consegue cumprir o percentual de reserva de vagas e um outro não alcança, como a gestão pode lidar com essa informação? O que poderia ser feito nos processos seletivos futuros, para garantir a equidade racial no acesso ao ensino superior? Essas questões exigem tratamento da informação, um plano de tecnologia, informação e

comunicação que possa colaborar para reduzir as assimetrias no ingresso por cotas nos cursos mais concorridos.

Também é responsabilidade de uma gestão comprometida socialmente em atender ao novo perfil discente, a partir das políticas afirmativas, que todos os editais de fomento na graduação, as políticas estudantis de acesso e permanência de estudantes com maior vulnerabilidade sejam prioridades, assim como os recursos destinados às comissões de heteroidentificação, as ações de divulgação, impressas e virtuais, com equipe de comunicação e demais servidores(as) técnicos(as) com formação continuada sobre as políticas institucionais afirmativas criadas e/ou em implementação, para além das cotas.

Isso posto, para além das questões pedagógicas, a gestão universitária necessita estar instrumentalizada financeiramente, sendo fundamental garantir a autonomia orçamentária nesse projeto, para que possa desenvolver as ações antirracistas considerando a capacidade financeira da instituição.

Interfaces entre pesquisa e o campo das relações étnico-raciais

Desde a graduação, os(as) estudantes iniciam suas primeiras experiências na pesquisa, seja a partir do trabalho de conclusão de curso, ou via debates de disciplinas como metodologia da pesquisa, e, também, através de projetos de iniciação científica que o corpo docente oferta anualmente, via Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC).

Apesar do baixo quantitativo definido no PIBIC, de bolsas de pesquisa nas licenciaturas e bacharelados, disponibilizado por agências de fomento como CAPES, CNPq e aquelas específicas de cada estado, como as Fundações de Amparo à Pesquisa e Extensão, é possível que, através da pró-reitoria de pesquisa, de acordo com as metas do PDI, cada curso planeje a oferta de editais afirmativos, com vagas para estudantes cotistas, priorizando determinadas temáticas, especialmente com os temas transversais que comumente são ofertados apenas nas disciplinas eletivas ou

optativas, que pela carga horária no eixo de ensino, não dão conta de produzir conhecimentos aprofundados.

Ao analisar a produção de teses, dissertações e artigos que abordam a temática da formação de professores e relações étnico-raciais, a professora da UFPA, Wilma Coelho (2018) destaca o crescimento da produção (sua análise tem como recorte temporal os anos de 2003 a 2014, localizando 52 artigos produzidos em revistas qualificadas entre A1 a B5, bem como em 8 teses e 22 dissertações defendidas no período) sinalizando a recorrência de reflexões que destacam as fragilidades do processo formativo, com ênfase no silenciamento de tais reflexões ao longo do processo formativo de professores/as. A autora sinaliza que o avanço de tais produções conformou um campo de pesquisa, com temáticas recorrentes, mas se faz necessário caminharmos no campo das práticas, tendo em vista que a questão do racismo demanda por reflexões que possibilitem a compreensão de sua origem e proliferação, o que nos convoca a revisar nossos currículos, repensar nossas pesquisas, criticar lugares consagrados de análises e desafiar cânones.

Ao refletir sobre a construção de uma educação com foco nas diversidades, Souza (2023, p. 25) destaca a importância de “provocar nos(nas) estudantes inquietações sobre o lugar que eles(elas) ocupam nessa dinâmica sociocultural e como pensam sobre sua contribuição para a educação”. Nesse movimento é importante instituímos novas metodologias e referências teórico-metodológicas em nossos processos formativos, não apenas considerando a formação inicial de professores/as, mas também a formação continuada, inclusive de professores(as) formadores(as).

O campo de pesquisa das relações étnico-raciais pode estar associado não apenas na área de educação, podendo ser abordado em qualquer outra, desde que haja formação continuada para que o corpo docente compreenda como poderá atuar e propor pesquisas pertinentes, para além do que já está proposto nas disciplinas ofertadas.

Nos cursos de pós-graduação, é imperativo que os projetos políticos pedagógicos possam estimular a produção de pesquisas envolvendo o debate racial com temas como antirracismo, direitos humanos, gênero, educação ambiental, dentre outras temáticas sociais que afetam a vida em sociedade. A demanda por novas linhas de pesquisa também devem ser objeto de atenção do corpo docente, para que os(as) orientadores(as) possam ampliar seus interesses e temas a serem investigados, em atendimento às novas demandas de investigação de egressos cotistas que retornam para a mesma instituição, em cursos de mestrado e(ou) doutorado.

De igual modo, os editais de seleção devem ser elaborados considerando a política de cotas para esse nível de formação, de acordo com as portarias e normativas aprovadas pela universidade, o que implicará no monitoramento sobre a ocupação das vagas, incluindo a etapa da comissão de heteroidentificação, como apontamos acima.

Ações Afirmativas na Extensão

O debate étnico-racial encontra no eixo da extensão o espaço mais apropriado para ser fortalecido. É justamente a partir de programas, projetos, eventos, cursos e outras ações extensionistas que conseguimos ampliar o diálogo com a sociedade e, dito de outro modo, romper os muros da universidade criando pontes em outros espaços, com outras gentes e outros saberes. Então, reduzir o papel da universidade focando a tarefa isolada nas atividades de sala de aula contradiz a própria natureza da extensão universitária e é um erro creditar todo o esforço institucional para o campo das relações étnico-raciais no eixo de ensino.

Conforme apontamos neste estudo, todos os eixos podem e devem ampliar o debate étnico-racial na educação superior. No caso da extensão, para Cristofolletti e Serafim (2020, p. 3), é importante “se pensar a extensão diante das funções e compromissos sociais da universidade, já que não são livres de ideologias e disputas no interior da instituição”.

Ao estabelecer as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, propõe assegurar, dentre outras questões, a integração das práticas extensionistas na formação dos(as) estudantes da Educação Superior, destacando que as “atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, p. 2).

Na concepção das Diretrizes da Extensão na Educação Superior destacamos a ênfase na promoção de atividades comprometidas com as demandas sociais das instituições de ensino superior, articuladas “com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena” (BRASIL, 2018, p. 2), de tal modo destacamos o potencial das atividades de extensão com foco no debate sobre ERER na formação de estudantes do ensino superior.

No movimento de caminharmos na construção de avanços sobre o debate étnico-racial no campo da prática extensionista, reforçando o exposto na resolução mencionada, gostaríamos de destacar a importância da aproximação com as demandas sociais e a articulação com movimentos sociais. Tal exercício nos colocará diante, não apenas de pautas de tais grupos, mas sobretudo nos permitirá conhecer ações que vêm sendo realizadas por tais agentes, aqui cabe destacar o papel que as populações tradicionais (quilombolas, de terreiro, indígenas e ribeirinhas.) e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) têm desempenhado na formação para as relações étnico-raciais sendo potenciais promotores de educação para as relações étnico-raciais em ambientes escolares, assim como no que convencionamos chamar de espaços não formais de educação, e que têm instado as escolas e universidades a enxergar e refletir sobre nossas pluralidades.

Dentre as ações desenvolvidas no âmbito dos NEABs, apenas como forma de exemplificar caminhos possíveis para atuação no

âmbito da extensão com foco no debate étnico-racial, ressaltamos a experiência do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), criado pelo Ministério da Educação, em 2008, com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica e para a elaboração de material didático específico, tendo como foco a Lei nº 10.639/2003, e do Projeto Afrocientista idealizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), no ano de 2018. Tal projeto contou com a parceria do Instituto Unibanco e do Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e grupos correlatos (Conneabs), vinculado à ABPN, cujos núcleos e grupos correlatos estão espalhados pelos estados brasileiros e DF, ambos evidenciam o impacto da ERER através de atividades extensionistas.

Ao analisarem as ações desenvolvidas, no III Curso de Extensão em História e Cultura Negra, pelo NEAB da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rezende e Pereira (2015, p. 94) enfatizaram o papel da criação do NEAB-UERJ no contexto de “emergência de políticas de valorização das diferenças e ampliação das oportunidades de grupos étnico-raciais brasileiros: negros e indígenas”, ao refletirem sobre os desafios, as possibilidades e as questões envolvidas em uma experiência de formação de professores(as) sobre a temática da história e cultura negra, os(as) autores(as) nos apresentam um contexto de crescimentos desses Núcleos e grupos correlatos nas instituições públicas de ensino superior, ressaltando seu papel crucial no fortalecimento e desenvolvimento de atividades de ensino, extensão e pesquisa, em torno da temática étnico-racial, mas também destacando a importância do incentivo e parceria das secretarias de educação para a viabilização da garantia de participação dos(as) professores(as) em tais ações.

Em pesquisa realizada pelo Geledés – Instituto da mulher negra e pelo Instituto Alana (BENEDITO *et al.*, 2023) sobre a implementação da Lei nº 10.639 em secretarias municipais de educação (com retorno de 21% dos

municípios – 1.187), um dos elementos destacados está relacionado ao escasso desenvolvimento de atividades em parceria com movimentos sociais, grupos culturais, NEABs, NEABIS (Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas) e grupos correlatos ou comunidade do entorno. 40% dos respondentes sinalizaram não realizarem ações em parceria com tais grupos, 46% sinalizaram a realização de atividades em parceria de maneira esporádica e apenas 13% destacaram a realização de ações com maior regularidade, vale destacar aqui que os municípios que sinalizaram que realizam ações em parceria com tais grupos são municípios considerados maiores, em termos populacionais.

Filice *et al.* (2023) ao analisarem os impactos de três edições do Projeto Afrocientista, no contexto de Brasília/DF, a partir da adaptação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (Geppherg), que buscou através da escuta às escolas com as quais estabeleceram parcerias “transformar a sala de aula em espaços de oficinas de saberes, dialogar com os conhecimentos prévios dos estudantes, potencializar conhecimentos em suas interfaces com a produção científica” (FILICE *et al.*, 2023, p. 64), mostra-nos como o projeto foi importante para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos(as) estudantes que participaram da proposta resultando em aprovação em seleções para o ensino superior e mudanças de posturas críticas em relação ao letramento racial, bem como uma participação mais consciente no processo seletivo por via da política de cotas raciais.

Ao apresentarem os resultados e desafios vivenciados na execução do projeto, os autores nos provocam a refletir sobre o potencial das atividades extensionistas na materialização dos marcos legais da luta antirracista brasileira. Observamos que nesse movimento significativo de sinalização de avanços e dificuldades, com a mediação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, há uma demanda para avançarmos no campo das práticas extensionistas, realizando projetos de extensão, cursos junto a

escolas e outras instituições, a fim de proporcionar a formação de agentes diversos – estudantes, professores(as), gestores(as), técnicos(as), auxiliares, famílias –, disseminando os saberes produzidos pelos povos tradicionais dentro e fora da escola.

Essas são ações extensionistas realizadas e merecem mais espaços de divulgação de seus resultados, bem como do constante monitoramento e intervenção para a implementação de políticas afirmativas. Concordando com Wilma Coelho (2018), parece-nos que o maior desafio consiste no reconhecimento de que não é possível integrar e assistir sem incluir.

A inclusão da EREER exige que o olhar de estranhamento seja superado, de modo que a questão da diversidade seja percebida e entendida como um fator que afeta a todos e todas – não apenas aqueles(as) que têm sido mencionados(as) como minorias étnicas ou “raciais”. Para tanto, é necessário que essas reflexões e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas apenas por meio de uma disciplina, um evento, um(a) professor(a), ou cursos eventuais, tendo em vista se tratar de um projeto de educação superior que deve envolver mais e mais todos os eixos de formação, para além do ensino.

Considerações Finais

A reflexão proposta neste artigo buscou elencar algumas possibilidades de inclusão de novas ações afirmativas e temática étnico-racial para além do currículo nos cursos de graduação, sendo esta indiscutivelmente considerada muito importante, e que tem sido realizada com muitos tensionamentos e embates no interior das instituições públicas de educação superior.

Boa parte dos cursos sequer aprovou disciplinas obrigatórias nos seus projetos políticos pedagógicos mais atualizados, o que aponta para uma dificuldade de reconhecimento político nas licenciaturas

e bacharelados quanto à responsabilidade institucional na formação da identidade profissional antirracista de egressos(as) que vão atuar futuramente, sem formação política e sem letramento racial e, portanto, terão dificuldade tanto para garantir a inclusão curricular da EREER quanto para lidarem com as diversas situações de racismo cotidiano, das cenas de discriminação e, no caso da educação escolar, com a conservação das desigualdades educacionais e étnico-raciais.

Não se trata apenas de discursar sobre a importância de educar para a diversidade e promoção da igualdade e da equidade racial, mas sobretudo materializar esse discurso no cotidiano da instituição que escolhe politicamente atuar pela eliminação do racismo e pela sua desconstrução social, a partir de desenvolvimento de estratégias antirracistas incorporadas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no planejamento estratégico que é construído ano a ano, pela gestão, a fim de garantir a institucionalização da política comprometendo todos os(as) agentes envolvidos/as nesse processo.

Todos os eixos podem contribuir para tornar uma instituição de educação superior comprometida com o antirracismo, com a proposição de novas políticas, para além da adoção das cotas. Da sala de aula às práticas extensionistas e pesquisas científicas, a partir dos editais, dos cursos de formação continuada para docentes e servidores(as), é possível ampliar e fortalecer as ações afirmativas, considerando que é responsabilidade da comunidade universitária que as ações afirmativas devem ser desenhadas, implementadas e avaliadas coletivamente.

Referências

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, 2018.

COELHO, Wilma de N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003–2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Paraná, v. 34, n. 69, p. 97–122, jun. 2018.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e90670, 2020.

FERREIRA, Lúgia dos S. Narrativas minhas, deles, delas, dels, enfim, nossas: escrevivências da heteroidentificação na Universidade Federal de Alagoas. **REPECULT – Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 145–158, 2º sem. 2020.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; NORONHA, Marina de Ávila; SILVA, Diene Ellen Tavares; LEMOS, Guilherme Oliveira. Afrocientista, por uma educação Antirracista: Parceria ABPN, GEPHERG/UnB, NEAB/UnB E IFB, Distrito Federal. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, 15 (Edição Especial), p. 58–79, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98–109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. **Educação**, São Paulo, v. 1, ano 27, n. 292, p. 8, 2023.

MAURICIO TORRES MACÊDO, B.; CARDOSO, F. da S. A invisibilidade de questões étnico-raciais no ensino jurídico: paradigmas coloniais. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], p. e024022, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/1144>. Acesso em: 6 jun. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

REZENDE, Maria Alice; PEREIRA, Vinícius Oliveira. O Sistema de Ensino Brasileiro, as Políticas Racializadas e as Ações Extensionistas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB UERJ). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 7, n. 15, p. 92–112, 2015.

SANTANA, Jusciney Carvalho; FERREIRA, Lígia dos Santos. Para além das máscaras brancas: a política de cotas em disputa. **Jornal Brasil de Fato**. Paraíba. 09 abr. 2024. Disponível em <https://www.brasildefatopb.com.br/2024/04/09/para-alem-das-mascaras-brancas-a-politica-de-cotas-em-disputa>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTANA, Jusciney Carvalho. A educação antirracista como princípio norteador do projeto político pedagógico. In: DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SILVEIRA, Sergio Roberto (Org.). **Etnicidade e direitos humanos: diferentes leituras**. João Pessoa: UFPB, 2023. p. 71–97. v. 1.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Os primeiros 10 anos de políticas afirmativas no curso de Medicina da UFAL (2005–2015), Maceió: Edufal/ Imprensa Graciliano Ramos, 2017.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184–208, abr. 2019.

SOUZA, Jordânia de A.; GAUDENCIO, Júlio. C.; MORAIS, Leila. S. P. de; SANTOS, Lúcia de F. Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia. **Diversitas Journal**, n. 7, v. 3, 2022.

SOUZA, Jordânia de Araújo. Caminhando pela memória da formação docente: um passeio a partir de diferentes paisagens. In: SOUZA, J. de A.; SANTOS, L. de F.; CAVALCANTI, R. J. de S. (Org.) **Memórias da formação docente: relatando trajetórias, tecendo identidades**. Curitiba: CRV, 2023. p. 15–28.

Notas

- 1 Licenciada em Pedagogia. Mestra em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. Doutora em Educação (UFAL). Pós-Doutorado em Estudos Étnicos. Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Docente Externa do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (POSAFRO/UFBA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6392-2876>. E-mail: jusciney.santana@cedu.ufal.br.

- 2 Graduada e mestra em Ciências Sociais (UFCCG), doutora em Antropologia (UFPE). Professora Adjunta do Centro de Educação da UFAL e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFAL. Membro do Grupo interdisciplinar de formação de professores/as e pesquisa (GIFOP/FALE/UFAL/CNPq) e vice-líder do Grupo de pesquisa em memória, identidade e território (GPMIT/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1424-0200>. E-mail: jordania.souza@cedu.ufal.br
- 3 Licenciada em Filosofia (UFAL), mestra em Literatura Brasileira e doutora em Estudos Literários (PPGLL/FALE/UFAL). Professora Associada do curso de licenciatura em Letras-Libras e do Profletras (FALE/UFAL), vice-líder do Grupo interdisciplinar de formação de professores/as e pesquisa (GIFOP/FALE/UFAL/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6110-1049>. E-mail: ligia.ferreira@fale.ufal.br



 10.17771/PUCRio.OSQ.68737