UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Campus de ARARAQUARA

MARILYN ORIANA GARCIA RODRIGUEZ

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AFRODESCENDENTES:
políticas de reserva de vagas no ensino superior no Brasil e na Colômbia

ARARAQUARA
2025

MARILYN ORIANA GARCIA RODRIGUEZ

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AFRODESCENDENTES:

políticas de reserva de vagas no ensino superior no Brasil e na Colômbia

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, ARARAQUARA, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Área de Concentração: Política e Gestão Educacional

Orientador(a): Prof. Dr. José Luís Bizelli

ARARAQUARA

2025

G216a

Garcia Rodriguez, Marilyn Oriana
Ações afirmativas para afrodescendentes: : políticas de reserva de vagas no ensino superior no Brasil e na Colômbia / Marilyn Oriana Garcia Rodriguez. -- Araraquara, 2025
91 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Jose Luis Bizelli

1. ações afirmativas; lei de cotas; educação.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A dissertação avalia os impactos de ações afirmativas – particularmente das legislações centradas em populações afrodescendentes – através de políticas públicas universitárias da Colômbia e do Brasil. A pesquisa evidencia os aspectos sociais, acadêmicos e culturais nas comunidades estudantis, tanto para os beneficiários diretos das cotas quanto para o ambiente acadêmico como um todo. Assim, se contribui para um entendimento mais aprofundado sobre a eficácia das ações afirmativas, bem como propõe reflexões para orientar ajustes ou melhorias nas políticas públicas de inclusão em ambos os países, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Também são levados em conta os antecedentes históricos marcados na constituição política da Colômbia e do Brasil, e os acordos internos estabelecidos dentro das universidades.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The dissertation evaluates the impacts of affirmative actions – particularly legislation focused on Afro-descendant populations – through public university policies in Colombia and Brazil. The research highlights the social, academic and cultural aspects in student communities, both for the direct beneficiaries of quotas and for the academic environment. Thus, it contributes to a deeper understanding of the effectiveness of affirmative action, as well as proposes reflections to guide adjustments or improvements in public inclusion policies in both countries, with the aim of promoting more inclusive and egalitarian education. It also considers the historical antecedents marked in the political constitution of Colombia and Brazil, and the internal agreements established within the universities.

MARILYN ORIANA GARCIA RODRIGUEZ

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AFRODESCENDENTES:

políticas de reserva de vagas no ensino superior no Brasil e na Colômbia

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, ARARAQUARA, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar..

Área de Concentração: Política e Gestão Educacional

Data da defesa:25/02/2025

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. José Luís Bizelli
UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Campus de ARARAQUARA

_____

Prof. Dra. Luci Regina Muzzeti
UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Campus de ARARAQUARA

_____

Prof. Dr. Paulo Cesar Cedran
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDARA

_____

Prof. Dr. Silvio Henrique Fiscarelli
UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Campus de ARARAQUARA

_____

Dra. Flavia Maria Uehara

Dedico, com muito amor e carinho, a meu filho Aaron, meus pais Rócio e Santiago e amigos, Raquel e David.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar no centro de tudo em minha vida, abrindo portas que muitas vezes pareciam impossíveis de abrir nos momentos mais difíceis, e, por me dar motivação para a vida.

Aos meus pais que eu amo e abençoo, porque eles têm sido uma inspiração para eu não desistir, por me ensinarem a sempre lutar pelo que eu quero, por sempre saberem que estou em suas orações, demonstrando amor e lealdade como pais. Obrigada por amarem meus defeitos e virtudes, por me tornar a mulher que sou agora e por todos os traumas e obstáculos que me levaram a aprender que devo viver meu presente no meu ritmo, sem olhar para os relógios de outras pessoas.

Ao meu filho Aaron, porque para mim você significa a coisa mais linda que Deus me deu e sempre que eu o via encontrava amor, compreensão e força. Obrigada porque você esteve ao meu lado, eu te amo, filho

À Raquel, uma amiga brasileira que conheci quando entramos no processo seletivo de toda essa jornada e aprendizado. Agradeço a Deus por ter colocado uma pessoa tão especial em minha vida, uma amizade tão linda, como se nos conhecêssemos há anos e sua ajuda para entender cada um dos processos do mestrado se tornaram mais suportáveis e compreensíveis pela sua ajuda te agradeço e por estar nos momentos mais difíceis e bons da minha vida, valorizo sempre em meu coração

A David, para mim você é uma peça muito importante nesse processo, obrigada por cada conselho, por cada palavra de força nos momentos difíceis e contraditórios da minha vida, como diriam os próprios colombianos “mi paño de lagrimas”. Eu te amo amigo.

Ao meu orientador, Prof. José Luís Bizelli por ter a oportunidade de distingui-lo e pela possibilidade que me foi dada de iniciar e continuar com o mestrado, no meu caso online, sou muito grata pela compreensão.

RESUMO

A presente dissertação é um estudo comparativo entre a lei de cotas no Brasil e na Colômbia, explorando como essas leis foram implementadas e os requisitos necessários para contribuir com programas educacionais universitários. A pesquisa aborda as ações afirmativas como mecanismos de equalização das desigualdades sociais, analisando a participação dos grupos beneficiados no ensino superior de acordo com referidas leis, que no decorrer dos anos foram sendo ajustadas com base nas necessidades observadas. As ações afirmativas são políticas públicas voltadas para a sociedade e o bem-estar da população, com propósitos aliadas as Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como a redução da desigualdade socioeconômica e tentativa de diminuição da pobreza. O trabalho examina, em especial, as Políticas de Cotas no Brasil, que comemorou 10 anos de vigência da lei em 2022, e realiza um diálogo entre Brasil e Colômbia, considerando suas semelhanças histórico-culturais. Embora os dois países compartilhem algumas características, também apresentam singularidades importantes que serão discutidas. Além disso, serão apresentados dados estatísticos sobre a Lei de Cotas em universidades do Brasil e na Colômbia. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados exploratórios, abrangendo documentos nacionais e internacionais, além de referenciais teóricos encontrados em livros, artigos científicos e sites de instituições oficiais. A primeira parte deste trabalho apresenta a Fundamentação Teórica e o Marco Legal, abordando os conceitos dos autores e as leis relevantes que embasam a discussão. Em seguida, a análise descritiva dos documentos selecionados será dividida em duas categorias principais: Fundamentos teóricos e éticos da ação afirmativa (contexto histórico e social) e Implementação e impacto das políticas de ação afirmativa. Também serão examinados os antecedentes históricos das leis de cotas no Brasil e na Colômbia, considerando os referenciais teóricos sobre racismo e preconceito em ambos os países, bem como o surgimento das leis e identidades étnicas que marcaram a trajetória de inclusão no ensino superior público. Além disso, serão analisados os impactos positivos e negativos da política pública da Lei de Cotas, destacando as vantagens da Colômbia em relação ao Brasil. Embora Brasil e Colômbia compartilhem algumas caraterísticas comuns, especialmente no que diz respeito à diversidade étnica, as diferenças nas estruturas políticas, sociais e educacionais dos dois países criam desafios distintos para a implementação efetiva de políticas de inclusão. A pesquisa revela que, enquanto o Brasil avançou bastante na implementação de políticas afirmativas, na consolidação das cotas nas universidades públicas e na constituição de uma base sólida de dados e estudos para monitorar os impactos dessas ações, a Colômbia ainda enfrenta desafios significativos. A falta de dados consistentes até recentemente e a implementação mais gradual das políticas dificultam uma análise precisa e eficaz do seu impacto.

Palavras-chave: ações afirmativas; lei de cotas; educação.

RESUMEN

Esta tesis realiza un estudio comparativo sobre las leyes de cuotas en Brasil y Colombia, explorando cómo se implementaron estas leyes y los requisitos necesarios para contribuir a los programas educativos universitarios. La investigación aborda las acciones afirmativas como mecanismos de igualación de las desigualdades sociales, analizando la participación de los grupos beneficiados, nada menos que de acuerdo con las leyes antes mencionadas, las cuales a lo largo de dos años fueron ajustadas en función de las necesidades observadas. Las acciones afirmativas son políticas públicas dirigidas a la sociedad y al bienestar de la población, con objetivos alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como reducir la desigualdad socioeconómica y tratar de reducir la pobreza. La obra analiza, en particular, las Políticas de Cuotas en Brasil, que marcaron el décimo aniversario de la ley en 2022, y establece un diálogo entre Brasil y Colombia, considerando sus similitudes histórico-culturales. Si bien ambos países comparten algunas características, también tienen singularidades importantes que serán discutidas. Además, se presentarán datos estadísticos sobre la Ley de Cuotas en universidades de Brasil y Colombia. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica, con recolección de datos de carácter exploratorio, abarcando documentos nacionales e internacionales, así como referencias teóricas encontradas en libros, artículos científicos y páginas web de instituciones oficiales. La primera parte de este trabajo presenta la Fundamentación Teórica y el Marco Legal, abordando los conceptos de los autores y las leyes pertinentes que sustentan la discusión. A continuación, el análisis descriptivo de los documentos seleccionados se dividirá en dos grandes categorías: Fundamentos teóricos y éticos de las acciones afirmativas (contexto histórico y social) e Implementación e impacto de las políticas de acciones afirmativas. También se analizará el contexto histórico de las leyes de cuotas en Brasil y Colombia, considerando referentes teóricos sobre el racismo y el prejuicio en ambos países, así como el surgimiento de leyes e identidades étnicas que marcaron el camino de la inclusión en la educación superior pública. Además, se analizarán los impactos positivos y negativos de la política pública de la Ley de Cuotas, destacando las ventajas de Colombia en relación con Brasil. Aunque Brasil y Colombia comparten algunas características comunes, especialmente en lo que se refiere a la diversidad étnica, las diferencias en las estructuras políticas, sociales y educativas de ambos países crean desafíos distintos para la implementación efectiva de políticas de inclusión. La investigación revela que mientras Brasil ha avanzado considerablemente en la implementación de políticas afirmativas, consolidando cuotas en las universidades públicas y ofreciendo una base sólida de datos y estudios para monitorear los impactos de estas acciones, Colombia aún enfrenta desafíos significativos. La falta de datos consistentes hasta hace poco y la implementación más gradual de las políticas dificultan el análisis preciso y efectivo de su impacto.

Palabras claves: acciones afirmativas; ley de cuotas; educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da pesquisa bibliográfica 31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapa de acervo inicial 32

Tabela 2 – Repertório de documentos coletados durante a etapa de pesquisa documental da investigação 35

Tabela 3 – Dados da cobertura da lei de cotas no ensino superior nas comunidades étnicas colombianas 75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
DANE	Departamento Nacional de Estatística
DNP	Departamento Administrativo Nacional de Planejamento
ELN	Ejército de Liberación Nacional
EPL	Ejército Popular de Liberación.
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
HACIA	Asociación Campesina Integral del Atrato
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educacional e Estudos Técnicos no Exterior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEN	Ministério da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONIC	Organização Nacional Indígena da Colômbia
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
STF	Supremo Tribunal Federal
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**15**
2	**MÉTODO**	**30**
3	**ANÁLISE DESCRITIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**	**34**
4	**FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ÉTICOS DA AÇÃO AFIRMATIVA: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL**	**39**
4.1	APLICAÇÃO E IMPACTO DAS POLÍTICAS DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA	47
4.1.1	Breve historicidade da Lei de Cotas no Brasil	47
4.1.2	Breve Historicidade da Lei de Cotas na Colômbia	55
4.2	MOVIMENTO NEGRO RURAL	57
4.3	AÇÕES AFIRMATIVAS NA COLÔMBIA ATUAL	64
5.	**DADOS ESTATÍSTICOS E OS IMPACTOS POSITIVOS DA POLÍTICA PÚBLICA DA LEI DE COTAS NO BRASIL E NA COLÔMBIA**	**69**
5.1	DADOS ESTATÍSTICOS NA COLÔMBIA	69
5.2	DADOS ESTATÍSTICOS NO BRASIL	78
6.	**CONCLUSÃO**	**81**
7.	**RFERENCIAS**	84

1 INTRODUÇÃO

A questão desta dissertação se articula com base no objetivo de estudar o impacto da ação afirmativa, especificamente as legislações de cotas voltadas para afrodescendentes nas universidades públicas da Colômbia e do Brasil. Este estudo visa avaliar não apenas os efeitos dessas políticas na ampliação da cobertura educacional para grupos historicamente marginalizados, mas também discutir as preocupações em relação à sua implementação e aos desafios enfrentados por essas comunidades dentro do contexto universitário.

A pesquisa evidencia os impactos sociais, acadêmicos e culturais nas comunidades estudantis, tanto para os beneficiários diretos das cotas quanto para o ambiente acadêmico como um todo. Ao investigar o funcionamento dessas políticas em dois contextos distintos, o estudo pretende contribuir para um entendimento mais aprofundado sobre a eficácia das ações afirmativas, bem como propor reflexões que possam orientar ajustes ou melhorias nas políticas públicas de inclusão em ambos os países, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

Espera-se que a comunidade educativa conheça o direito amparado pela lei de cotas como mecanismo de acesso oferecido por universidades públicas, especialmente para os grupos étnicos. Também são levados em conta os antecedentes históricos marcados na constituição política da Colômbia e do Brasil, e os acordos internos estabelecidos dentro das universidades.

Nesse contexto, a concepção e aplicação de políticas de inclusão no ensino superior adquirem também características singulares nos vários países, respondendo a fatores próprios da sua estrutura social e à lógica em que assentam as suas instituições de ensino superior. Na Colômbia foram desenvolvidas políticas de inclusão no ensino superior que inserem-se na igualdade de oportunidades, entendida como igualdade de possibilidades de acesso a determinadas instituições de ensino superior, onde algumas universidades estatais implementam um sistema de cotas para grupos afrodescendentes, através de mecanismos de Ações Afirmativas, que reservam uma percentagem de vagas para pessoas pertencentes a determinados grupos raciais ou étnicos, criados em 1993, com base no programa de créditos educativos.

Para a Colômbia, assim como para o Brasil, as políticas de inclusão estabelecidas de acesso ao ensino superior público ocuparam um lugar de destaque nas políticas públicas. Um modelo de acesso ao ensino superior deve ter em conta as desigualdades institucionais, regionais e socioculturais da população e conceber provas e mecanismos diferenciados que possibilitem a competição entre iguais.

Alargar a inclusão não significa apenas aumentar a oferta (BIZELLI; HEREDERO; RIBEIRO; 2015), mas também criar condições para que os grupos tradicionalmente excluídos possam prosseguir nos seus estudos, o que se consegue através de programas integrais que levem em conta as carências culturais e de conhecimentos básicos destes grupos minoritários.

De acordo com Salles (2011), as políticas de ação afirmativa, especialmente as cotas raciais, são fundamentais para corrigir desigualdades históricas e garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de grupos sociais historicamente marginalizados. Essas políticas criam um ambiente educacional mais equânime e representativo**.** Tanto no Brasil quanto na Colômbia, as políticas de cotas são frequentemente debatidas em relação à sua eficácia, justiça e impacto social. Essas medidas são importantes ferramentas na busca por uma sociedade mais inclusiva e igualitária, no entanto, também levantam questões sobre meritocracia, representatividade e formas alternativas de promoção da equidade.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são marcos fundamentais no processo de inclusão educacional no Brasil, incluindo a implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais. A Constituição, ao garantir que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988, p. 1), estabelece a base para a promoção da igualdade de direitos, mas também reconhece a necessidade de medidas específicas para corrigir desigualdades históricas, como as cotas. Já a LDBEN, ao afirmar que a educação é um "direito de todos" (BRASIL, 1996, p.5), reforça a responsabilidade do Estado em adotar ações que assegurem o acesso à educação superior para grupos historicamente marginalizados. Essas normas legais criam os fundamentos jurídicos para políticas de inclusão, reconhecendo que a igualdade material exige ações diferenciadas, como as cotas raciais, para garantir o acesso e a permanência de afrodescendentes e outros grupos no ensino superior. Assim, tanto a Constituição quanto a LDBEN demonstram o compromisso com a justiça social e a promoção da equidade educacional no Brasil.

A principal legislação de cotas no Brasil para ingresso em universidades públicas é a Lei nº 12.711 de 2012**,** também conhecida como Lei de Cotas ou Lei de Inclusão Social, sancionada em 29 de agosto pela então presidente Dilma Rousseff.

Essa lei estabelece cotas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas, visando a correção de desigualdades históricas e promovendo a inclusão desses grupos no ensino superior. A Constituição Federal de 1988 traz que todos são iguais perante a lei, porém reconhece, por meio de políticas afirmativas, a necessidade de tratar de forma diferenciada aqueles que, devido à exclusão social e histórica, ainda enfrentam barreiras significativas no acesso à educação. Dessa forma, a Lei nº 12.711 de 2012 se configura como uma resposta à

desigualdade estrutural, promovendo a justiça social e garantindo que o princípio da igualdade material seja alcançado por meio de ações afirmativas.

Na Colômbia, as políticas de inclusão educacional para grupos étnicos começaram a se consolidar a partir da Constituição Política de 1991 e da Lei 70 de 1993. Essas legislações reconhecem a contribuição étnica para os processos sociais, econômicos e culturais do país, destacando a importância da educação como um direito fundamental para todos os grupos étnicos, especialmente os afrocolombianos e indígenas.

A Constituição da Colômbia de 1991 é um marco importante, pois reconheceu a diversidade étnica e cultural como um dos pilares fundamentais do país. O artigo 1º da Constituição estabelece que a Colômbia é um "Estado social de direito, organizado em forma de República unitária, descentralizada, com autonomia de seus territórios e com um regime democrático" (CONSTITUIÇÃO DA COLÔMBIA, 1991). Esse reconhecimento implica que o sistema educacional precisa ser sensível às pluralidades culturais existentes nas diferentes comunidades colombianas, garantindo que todas as vozes, especialmente as dos grupos étnicos marginalizados, sejam ouvidas e valorizadas.

Nesse sentido, a Lei 70 de 1993, que trata especificamente das comunidades afrocolombianas, complementa a Constituição ao garantir que a educação para essas populações seja parte integrante do sistema educacional público. A lei propõe, entre outras medidas, a implementação de abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e social dessas comunidades. Nesse contexto, surgem alternativas pedagógicas que buscam não apenas assegurar o acesso à educação, mas também promover uma aprendizagem que seja inclusiva e reflexiva das múltiplas realidades sociais e culturais presentes na Colômbia.

Uma das principais alternativas é a educação intercultural, que visa promover o diálogo entre diferentes culturas e comunidades. Esse modelo pedagógico valoriza as tradições e os saberes locais, permitindo que as culturas indígenas, afrocolombianas e outras sejam respeitadas e integradas no currículo escolar. Segundo Delgado (2012), a educação intercultural "não só propõe a convivência entre diferentes culturas, mas também a superação das desigualdades históricas que essas culturas sofreram ao longo do tempo". Ao adotar essa abordagem, a educação não é mais uma ferramenta de imposição de um conhecimento único, mas se torna um espaço de troca e aprendizado mútuo.

Além disso, uma educação inclusiva passa pela criação de um currículo que reconheça e incorpore as histórias, as línguas e as práticas dos diferentes grupos étnicos. O currículo escolar não deve se limitar a conteúdos acadêmicos gerais, mas refletir a realidade cultural das comunidades atendidas. Como destaca Ortiz (2011), o currículo deve ser um reflexo da

pluralidade cultural e uma ferramenta para a construção de uma identidade coletiva, onde todos os grupos sociais possam se ver representados. A inclusão dessas narrativas contribui para uma educação mais justa e para o fortalecimento do pertencimento dos estudantes ao processo educacional.

Outro aspecto fundamental é a promoção do ensino bilíngue e multilíngue, especialmente em regiões com grande presença de comunidades indígenas e afrocolombianas. Ao respeitar as línguas maternas dessas comunidades, o ensino bilíngue contribui para a preservação das culturas locais e facilita a inclusão desses grupos no sistema educacional nacional. Santos (2013) observa que "o bilinguismo no contexto educacional é uma forma de respeitar as línguas originais e, ao mesmo tempo, promover a inclusão no contexto nacional, sem perder a essência cultural de cada grupo".

A contextualização pedagógica também desempenha um papel crucial na adaptação do ensino às realidades locais. As práticas pedagógicas devem considerar as experiências de vida dos estudantes, utilizando recursos culturais como música, dança, histórias e outros elementos que façam sentido para a comunidade. Pinto (2014) destaca que "a educação deve ser adaptada ao contexto específico dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida". Isso não apenas torna o aprendizado mais relevante, mas também ajuda a fortalecer a identidade dos alunos.

No entanto, para que a educação seja efetivamente inclusiva, é imprescindível o envolvimento ativo das famílias e das comunidades. A educação deve ser compreendida como um esforço coletivo, onde professores, alunos e suas famílias trabalham juntos para garantir que o ambiente escolar seja acolhedor e respeitoso. Como aponta Cruz (2015), "a educação não deve ser um processo isolado, mas sim um esforço coletivo que envolve todos os membros da comunidade escolar, de modo a fortalecer o pertencimento e a participação ativa". Isso inclui, por exemplo, a participação das famílias nas atividades escolares e a promoção de um ambiente de respeito à diversidade dentro e fora da sala de aula.

Além disso, é fundamental o apoio psicopedagógico e social para os estudantes, especialmente para aqueles que enfrentam desafios relacionados à identidade e ao pertencimento. Esse apoio é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural, possam desenvolver uma autoestima positiva e um senso de pertencimento à comunidade escolar. Garcia (2017) reforça que "o apoio psicopedagógico tem um papel crucial no processo de inclusão, pois ajuda os alunos a lidarem com as dificuldades emocionais e culturais, promovendo uma educação mais equitativa".

Essas alternativas pedagógicas, em conjunto, visam garantir que o sistema educacional colombiano seja mais inclusivo e reflita a diversidade étnica e cultural do país. Ao promover uma educação que respeite e valorize a pluralidade cultural, a Colômbia está dando passos importantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade étnica e cultural seja celebrada e não vista como um obstáculo, mas como uma rica fonte de aprendizado e crescimento coletivo.

As instituições de ensino superior públicas atuais buscam efetivar políticas de inclusão sem discriminarem os demais grupos que compõem essa comunidade de grupos sociais que formam no país. Nesse sentido, uma efetiva política de inclusão e a oportunidade de acesso ao ensino superior reduziriam massivamente a pobreza, a desigualdade, a violência e a discriminação[1] (DANE, 2018).

Na literatura especializada, diversos autores defendem que as políticas de inclusão no ensino superior são essenciais para combater as desigualdades sociais e econômicas. Amartya Sen (1999), em sua teoria das capacidades, argumenta que a educação é crucial para expandir as liberdades individuais e proporcionar oportunidades de ascensão social, especialmente para grupos marginalizados. Segundo Sen, o acesso à educação de qualidade é um dos principais meios de superar a pobreza, pois amplia as possibilidades de escolha e participação no mercado de trabalho.

De maneira similar, Thomas Piketty (2013) alerta que, sem políticas redistributivas, como as cotas no ensino superior, as disparidades de riqueza e o acesso desigual à educação podem perpetuar a pobreza e a desigualdade.

Para além disso, Nancy Fraser (2009) defende que, além de garantir o reconhecimento das identidades dos grupos marginalizados, é fundamental realizar uma redistribuição de recursos e promover uma transformação das estruturas sociais para que a inclusão tenha eficácia plena. Assim, como apontado por esses pensadores, a implementação efetiva das políticas de inclusão no ensino superior não só facilita o acesso ao conhecimento, como também pode ter um impacto significativo na redução das desigualdades, da violência e da discriminação, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Os grupos étnicos minoritários frequentam as universidades em uma proporção significativamente inferior ao resto da população, está baixa frequência deve-se, entre outras

[1] De acordo com Dane (2018), apesar de uma redução significativa na última década, os níveis de pobreza monetária na Colômbia atingiram 27% em 2018, ou seja, 13,1 milhões de pessoas vivem abaixo do limiar de pobreza. Da mesma forma, 39,8% das pessoas pertencentes à classe vulnerável estão em risco de cair na pobreza.

causas, às dificuldades geográficas que permitem o acesso a uma oferta educativa descontextualizada da sua cultura e língua ou costumes culturais[2] (DANE, 2018).

Existem diferentes abordagens em relação às políticas de inclusão no ensino superior destinadas à população afrocolombiana e indígena no país. Apesar do objetivo declarado pelo Ministério da Educação da Colômbia de "fortalecer a construção participativa de uma política educativa em um país multicultural, baseada na diversidade, identidade, respeito, inclusão e equidade, com ênfase em 'educação para a vida e na vida'" (Men, 2009), é evidente que tal meta não tem sido plenamente alcançada em diversas instituições de ensino superior e regiões do território nacional.

Dane (2018) destaca a importância da inclusão destes grupos étnicos na concepção dos projetos educativos, o que lhes permite obter os conhecimentos necessários para propor e gerar condições para o exercício em prol de uma sociedade mais justa e equitativa. É importante avançar para uma educação que permita uma maior inclusão da diversidade étnica e cultural, para isso, é preciso entender a problemática, que inicialmente foi gerado pela falta de iniciativas em termos de políticas para a inclusão de grupos étnicos no ensino superior em universidades públicas e que, ao mesmo tempo, isto também leva à violação do direito a uma educação digna, em parte como consequência das difíceis condições económicas que estes grupos vivem no país, que na maioria das vezes são oriundas do contexto histórico cultural vivenciados.

Tomando como referência o exposto anteriormente, surge a seguinte questão central: Qual é o impacto das políticas de ações afirmativas, como as cotas especiais, para grupos afrodescendentes nas universidades no Brasil e na Colômbia? Essa questão é fundamental para compreender como as políticas de cotas têm influenciado o acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior, promovendo uma maior inclusão social e uma educação mais equitativa. Nesse sentido, ao analisar o impacto dessas políticas, é possível avaliar tanto os avanços conquistados quanto as limitações que ainda persistem, considerando as particularidades sociais, políticas e educacionais de cada país. Além disso, ao comparar os dois contextos, busca-se identificar boas práticas e possíveis melhorias nas estratégias de inclusão no ensino superior, com foco no papel das cotas como ferramenta de transformação social e de promoção da igualdade racial.

Levando em conta essa problemática existente, o objetivo geral deste trabalho é avaliar o impacto gerado pela política de Ação Afirmativa de cotas especiais para grupos étnicos, com

[2] Lei nº 715 de 2001, sobre o sistema geral de participações, que propõe a unificação dos estabelecimentos de ensino no âmbito do processo de descentralização do Estado colombiano. O Estado ignora a situação da diversidade cultural e o programa de etnoeducação.

ênfase nos afrodescendentes, nas universidades públicas. Para atingir esse objetivo, pretende-se, especificamente, conhecer as origens da política de Ação Afirmativa que estabeleceu as cotas especiais para grupos étnicos afrodescendentes em determinadas universidades públicas, com o intuito de investigar o histórico e os marcos legais que fundamentaram a criação das cotas, tanto no Brasil quanto na Colômbia. Essa abordagem pretende compreender os fatores sociais, políticos e históricos que moldaram a formulação e a implementação dessas políticas, permitindo avaliar em que medida elas contribuíram para mitigar as desigualdades históricas enfrentadas por esses grupos.

No caso do Brasil, a criação das cotas especiais está intimamente ligada à luta por igualdade racial e ao reconhecimento das desigualdades estruturais que marginalizam os afrodescendentes e outros grupos étnicos. A política de cotas no Brasil ganha destaque com a promulgação da Lei de Cotas, em 2012, que estabeleceu a reserva de vagas em instituições de ensino superior públicas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas.

Contudo, a gênese dessa política remonta a décadas de debates sobre a exclusão social e educacional de grupos raciais e étnicos, sendo influenciada por movimentos sociais e pela pressão de ativistas que reivindicavam maior representatividade e igualdade no acesso à educação superior (Martins, 2011; Soares, 2020). A luta pela implementação das cotas no Brasil é, portanto, uma resposta a um histórico de desigualdade e exclusão, conforme analisado por Soares (2020), que destaca as transformações políticas e sociais que permitiram que essa política fosse aprovada.

Na Colômbia, a política de inclusão para afrodescendentes também tem raízes profundas, com um histórico de marginalização e exclusão das populações negras. O país implementou, em 1993, o Programa de Crédito Educativo, que tinha como um dos seus principais objetivos oferecer condições de acesso ao ensino superior para grupos historicamente desfavorecidos, incluindo os afrodescendentes. Esse programa de inclusão no contexto colombiano se baseou na necessidade de corrigir as desigualdades raciais e sociais, refletindo as lutas por justiça e reconhecimento das identidades étnicas, principalmente da população afro colombiana (Fraser, 2009; Aguilar, 2006).

Assim, ao investigar as origens dessas políticas, é possível perceber que tanto no Brasil quanto na Colômbia, as cotas para grupos étnicos não surgiram de forma isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de reconhecimento e de correção das desigualdades raciais e sociais, impulsionado por contextos históricos e de luta social. O estudo dessas origens permite uma análise crítica de como as políticas públicas de ação afirmativa foram moldadas

por fatores, como o racismo estrutural, as desigualdades educacionais e a crescente pressão por uma educação mais inclusiva e justa.

O segundo objetivo específico deste estudo é descrever o acesso às cotas especiais proporcionado pelas universidades públicas como uma política de ação afirmativa em favor de grupos étnicos. Este objetivo busca explorar como as universidades implementaram o sistema de cotas, identificando os critérios de acesso, os benefícios para os grupos afrodescendentes e outros grupos étnicos, além de avaliar a eficácia dessa abordagem no contexto educacional.

De acordo com Silva e Almeida (2017), as cotas são uma tentativa de corrigir a histórica exclusão de afrodescendentes e outros grupos étnicos no acesso ao ensino superior, ampliando a representatividade e promovendo maior diversidade dentro das universidades. Essas cotas não se limitam apenas à educação superior, mas também visam criar uma rede de apoio que auxilie os estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica, com programas de tutoria e assistência financeira.

Porém, o sistema de cotas tem gerado debates sobre sua eficácia e os desafios de sua implementação. Diversos estudos apontam que, embora tenha havido aumento na quantidade de afrodescendentes e indígenas nas universidades públicas, os estudantes beneficiados por cotas ainda enfrentam barreiras, como a baixa qualidade do ensino médio público e a escassez de recursos para manter a continuidade dos estudos em um ambiente universitário que, muitas vezes, é pouco acolhedor (ALMEIDA, 2019; PIMENTA, 2021). Além disso, a autodeclaração racial tem sido objeto de críticas, com acusações de fraudes e falta de critérios objetivos para a confirmação de etnia, o que coloca em risco a credibilidade do sistema de cotas.

O sistema de cotas colombiano também adota critérios como a verificação da origem familiar e a situação econômica, assegurando que as vagas reservadas atendam não apenas a questões raciais, mas também socioeconômicas, o que amplia as possibilidades de acesso ao ensino superior.

No entanto, como no Brasil, os desafios na implementação de políticas de cotas na Colômbia incluem a falta de preparação de parte do corpo acadêmico e de recursos para garantir o sucesso desses estudantes.

Em relação aos benefícios, as políticas de cotas têm possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior, refletindo uma melhoria significativa na inclusão de grupos historicamente marginalizados. Aumentar a presença de afrodescendentes nas universidades tem efeitos positivos tanto para os próprios indivíduos, que veem suas perspectivas de vida ampliadas, quanto para as universidades, que se tornam mais diversas e refletem melhor a sociedade brasileira e colombiana. Contudo, a eficácia dessa política é contestada pela persistência de

barreiras econômicas, sociais e educacionais que dificultam a plena integração desses grupos no ambiente universitário, o que exige um olhar mais atento sobre o acompanhamento dessas políticas.

As políticas de cotas para grupos étnicos têm como objetivo promover a inclusão social e corrigir desigualdades históricas no acesso ao ensino superior, especialmente para afrodescendentes, indígenas e pessoas de classes sociais menos favorecidas. No Brasil e na Colômbia, essas políticas têm contribuído significativamente para aumentar a representatividade desses grupos nas universidades públicas, criando um ambiente acadêmico mais diversos e inclusivo. No entanto, é essencial considerar as limitações e desafios dessas políticas para uma análise mais abrangente.

No Brasil, a Lei de Cotas representou um avanço importante ao garantir a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas de baixa renda nas universidades públicas. Estudos de Paiva (2019**)** apontam que, apesar do aumento na presença de grupos historicamente marginalizados, há desafios relacionados à qualidade do ensino médio e à disparidade de preparação acadêmica entre os candidatos cotistas e não cotistas, que podem comprometer o sucesso acadêmico desses estudantes no ensino superior. A autora destaca ainda que a resistência social à política de cotas é um obstáculo importante, com críticas que questionam a meritocracia e a eficácia das cotas como ferramenta de inclusão.

Além disso, a implementação da autodeclaração racial tem sido um tema controverso. Nogueira (2016) argumenta que, embora seja um método adotado por várias universidades, a autodeclaração pode ser passível de fraudes e não reflete de forma precisa a identidade racial, o que coloca em xeque a eficácia do sistema de cotas. Lima e Silva (2018) discutem que a falta de um acompanhamento eficaz dos estudantes cotistas e a insuficiência de políticas de apoio acadêmico e psicológico nas universidades públicas podem limitar o impacto positivo das cotas.

Na Colômbia, a Lei nº 70, que institui o Programa de Crédito Educativo, buscou facilitar o acesso de afrodescendentes e outros grupos marginalizados ao ensino superior. Embora esse programa tenha sido importante para a inclusão, como apontado por González (2017), existem dificuldades em termos de infraestrutura e acesso a recursos para apoiar os estudantes cotistas. A autora observa que a implementação de cotas raciais nas universidades colombianas tem sido um processo lento, sendo muitas vezes marcada pela resistência tanto da sociedade quanto das próprias instituições de ensino superior.

Ramírez (2015) acrescenta que a eficiência dessas políticas é limitada pela falta de políticas de monitoramento e pelo escasso acompanhamento pós-ingresso, o que impacta negativamente na permanência dos estudantes cotistas nas universidades.

Em ambos os países, o sucesso das políticas de cotas deve ser avaliado não apenas pelo aumento de vagas, mas pela qualidade da educação oferecida aos cotistas, a permanência desses alunos no ensino superior e a transformação das estruturas educacionais. O fortalecimento das políticas de apoio e a capacitação institucional são essenciais para que as cotas cumpram seu papel de forma plena. A análise das limitações enfrentadas por essas políticas revela que a implementação de cotas deve ser acompanhada de outras ações afirmativas, como a qualificação do ensino médio e a criação de programas de apoio psicopedagógico para os estudantes.

A política de inclusão e as ações afirmativas têm sido amplamente reconhecidas como um mecanismo essencial para promover a igualdade de oportunidades no contexto educacional. Elas visam garantir o acesso de grupos historicamente marginalizados, como os afrodescendentes**,** a instituições de ensino superior. Segundo Fraser (2009)**,** a justiça social requer não apenas o reconhecimento das identidades de grupos excluídos, mas também a redistribuição de oportunidades e recursos para corrigir desigualdades estruturais. Nesse sentido, as ações afirmativas, como o sistema de quotas, se apresentam como uma resposta a essas desigualdades, oferecendo uma porcentagem de vagas reservadas para indivíduos de determinados grupos étnicos ou raciais.

No Brasil, a Lei de Cotas representa um marco importante nesse processo, ao garantir a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas de baixa renda nas universidades públicas. De forma semelhante, na Colômbia, o Programa de Crédito Educativo de 1993 também buscou promover a inclusão, através de políticas que facilitaram o acesso de afrodescendentes e outros grupos marginalizados ao ensino superior.

Bourdieu (1979**)**, ao discutir a reprodução das desigualdades, argumenta que as ações afirmativas são uma forma de desestabilizar as estruturas que perpetuam a exclusão educacional, criando espaços mais igualitários dentro das universidades. Assim, as políticas de inclusão e as ações afirmativas no Brasil e na Colômbia são passos significativos em direção a uma educação mais equitativa, refletindo o compromisso dos dois países em combater a exclusão social e racial.

A desigualdade social não está presente apenas em pontuais localidades, mas sim em todo lugar do globo, e no Brasil e na Colômbia, apesar de muito conhecido pelas suas belezas naturais, também se destacam pela sua latente desigualdade social.

Muitos se convencem de que essa desigualdade é fruto da historicidade vivenciada, embora seja ou não, é certo que o remonte histórico influenciou e influência os dias atuais. Logo, o Brasil, assim como a Colômbia, foram países colonizados e explorados em diversos

aspectos, possuem algumas características em comum, a saber, a luta por implementação de políticas públicas de inclusão social, a fim de diminuir a desigualdade social existente.

No Brasil, a Lei de Cotas completou 10 anos em 2022, enquanto na Colômbia a iniciativa tem 29 anos, tendo sido criada em 1993 com base no programa de crédito educativo. O principal objetivo é promover a inclusão no ensino superior, com algumas universidades públicas implementando sistemas de cotas para grupos étnicos. Estas medidas visam garantir a acessibilidade e a igualdade de oportunidades nas instituições de ensino superior.

As Ações afirmativas são políticas sociais de combate a discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, entre outros (INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS, 2023). Diversos atores sociais e instituições têm um papel fundamental na formulação, implementação e monitoramento dessas políticas, cada um com responsabilidades específicas. A seguir, destacam-se os principais responsáveis pelas ações afirmativas no contexto educacional, especialmente no que se refere às cotas raciais nas universidades públicas do Brasil e da Colômbia.

Os governos e legisladores desempenham um papel essencial na criação e aprovação das políticas de ações afirmativas. São eles que propõem e sancionam as leis que garantem o acesso de grupos marginalizados às universidades públicas**.** No Brasil, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que reserva vagas para negros, indígenas e pessoas de baixa renda nas universidades federais, foi resultado de um longo processo legislativo que refletiu o reconhecimento da exclusão histórica desses grupos. No Brasil, a ideia de ações afirmativas surgiu após décadas de movimentos sociais que buscaram reverter os efeitos da escravidão e da discriminação racial. De forma semelhante, na Colômbia**,** a Lei 70 de 1993 e outros programas, como o Programa de Crédito Educativo**,** buscavam promover a inclusão dos afros colombianos e corrigir as desigualdades históricas enfrentadas pela população afrodescendente.

Após a aprovação das leis, os ministérios e secretarias do governo têm a responsabilidade de implementar e monitorar a execução das políticas de ações afirmativas. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é o principal responsável pela aplicação da Lei de Cotas nas universidades públicas, criando diretrizes para a reserva de vagas e fiscalizando o cumprimento da política.

A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR**)** no Brasil, em 2003, foi um passo importante para reconhecer o impacto das discriminações raciais históricas e para implementar políticas de igualdade racial. Na Colômbia, o Departamento Administrativo Nacional de Planeación (DNP) e o Ministério da Educação têm buscado

expandir o acesso dos afrocolombianos à educação superior, com programas de assistência **e** inclusão.

Nesse sentido, as universidades públicas têm um papel fundamental na implementação das ações afirmativas dentro de seus próprios *campi*, que são responsáveis por aplicar o sistema de cotas e garantir que as vagas reservadas sejam efetivamente preenchidas por estudantes de grupos marginalizados, como afrodescendentes**.**

No Brasil, universidades como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) implementaram as cotas raciais e sociais, criando um ambiente mais inclusivo para esses grupos, que, historicamente**,** foram excluídos do acesso à educação superior. Na Colômbia, algumas universidades públicas também adotaram políticas de inclusão para afrodescendentes, oferecendo bolsas de estudo e programas de assistência financeira para facilitar o acesso de populações vulneráveis.

Organizações da sociedade civil, como ONGs**,** movimentos sociais e ativistas, têm um papel importante na defesa e monitoramento das ações afirmativas. Esses grupos têm trabalhado de forma histórica na mobilização e pressão sobre o governo para garantir que as políticas públicas promovam a inclusão real.

No Brasil, o Movimento Negro Unificado (MNU) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) são alguns dos principais defensores das cotas raciais, tendo desempenhado papel importante na sensibilização da sociedade sobre as desigualdades raciais históricas e na articulação de políticas públicas voltadas para a reparação dessas desigualdades. Na Colômbia, organizações como a Organização Nacional Indígena da Colômbia (ONIC**)** têm pressionado pela inclusão de afrodescendentes nas universidades e pela implementação de políticas públicas que enfrentem as desigualdades históricas desse grupo.

Embora as ações afirmativas sejam predominantemente responsabilidade do setor público, o setor privado e as instituições de crédito também desempenham um papel importante na promoção da inclusão educacional. Empresas privadas podem oferecer bolsas de estudo, programas de estágio e outras parcerias que ampliam as oportunidades de acesso à educação superior para afrodescendentes e outros grupos historicamente marginalizados. Além disso, as instituições financeiras podem fornecer créditos educativos a condições acessíveis, permitindo que estudantes de populações vulneráveis possam pagar por sua educação, um recurso particularmente importante em países como o Brasil e a Colômbia, onde a desigualdade econômica também é um fator que perpetua a exclusão educacional.

O Poder Judiciário tem um papel significativo na interpretação e na aplicação das leis relacionadas às ações afirmativas. No Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF**)**, em 2012,

validou a constitucionalidade das cotas raciais, reconhecendo-as como uma medida legítima para corrigir as desigualdades históricas e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

O Judiciário também tem a função de garantir o cumprimento das políticas de inclusão e resolver disputas sobre o acesso às vagas reservadas, ajudando a assegurar a efetividade das ações afirmativas no longo prazo.

Estas Ações possuem caráter temporário, e são medidas tomadas pelo Estado, Iniciativa Privada ou Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos, com o fim de oferecer igualdade de oportunidades a seus cidadãos, considerado como uma política pública orientada para a superação de tendências históricas que conferem o estatuto de minoria, nomeadamente na área da educação e do emprego. As Ações Afirmativas pretendem também garantir a igualdade de oportunidades individuais e tem como principais beneficiários os membros de grupos étnicos que enfrentam qualquer tipo de preconceitos; mulheres e; a população negra e; indígena nos vários domínios da vida sociopolítica, jurídica, económica e quotidiana. Sendo entendida na teoria jurídica como o conjunto de medidas que visam alcançar a igualdade material de respeito por determinados grupos ou pessoas que foram historicamente discriminados e ainda o são.

As políticas de ações afirmativas para afrocolombianos e indígenas na Colômbia ganharam um impulso significativo após a promulgação da Constituição de 1991, a qual, conforme aponta Gros (2005), foi "um marco fundamental no reconhecimento dos direitos dos grupos étnicos e da diversidade cultural do país". Essa Constituição, de acordo com Rey *(2009)*, representa "uma mudança paradigmática ao garantir que afrocolombianos e indígenas não fossem mais vistos como minorias invisíveis, mas sim como sujeitos de direitos constitucionais". Desde então, diversas medidas legislativas e programas foram implementados com o objetivo de promover a inclusão desses grupos na educação, saúde e outros setores da sociedade, como observou Bustos (2013), ao destacar que “as políticas públicas têm sido fundamentais para garantir o acesso aos direitos básicos, mas os desafios são contínuos”. O programa de cotas para afrocolombianos nas universidades públicas, por exemplo, tem sido uma das principais ações para promover a equidade educacional, conforme documentado por González (2011), que afirma que "a implementação das cotas foi um passo importante para corrigir desigualdades históricas no acesso ao ensino superior".

Contudo, apesar desses avanços, ainda existem críticas quanto à efetividade dessas políticas. Mojica (2017) argumenta que, embora as políticas afirmativas representem um progresso, elas são, de forma geral, "insuficientes para superar as profundas desigualdades raciais e territoriais que ainda afligem os afrocolombianos e indígenas, sendo necessárias medidas mais amplas e eficazes". Como destaca Sanjuan (2015), “o reconhecimento formal dos

direitos é um passo importante, mas a implementação concreta e a superação das desigualdades estruturais exigem um compromisso contínuo do Estado e da sociedade colombiana".

Após a Constituição Política da Colômbia de 1991 e a Lei 70 de 1993, conhecida como Lei de Terras, que foi uma das primeiras legislações a reconhecer os direitos territoriais das comunidades afrocolombianas, políticas específicas para educação e inclusão também começaram a ser desenvolvidas ao longo dos anos. A Lei 70 de 1993, A partir desse momento, a Colômbia passou a criar mecanismos legais voltados para a promoção de maior equidade no acesso à educação superior para as comunidades afrocolombianas, indígenas e outras minorias, com foco no reconhecimento de suas identidades culturais e históricas. Entre essas políticas, destacam-se as ações afirmativas no ensino superior, que visam ampliar o acesso dessas populações à educação universitária e garantir sua presença em um sistema educacional historicamente marcado por desigualdades.

No Brasil, também foram criadas políticas semelhantes, com a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que estabeleceu a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades e instituições federais de ensino superior. Contudo, uma questão que tem gerado ampla discussão no país nos últimos anos é o marco temporal indígena, relacionado aos direitos territoriais e à proteção das terras indígenas. O marco temporal, defendido por uma parte significativa do movimento indígena e de setores da sociedade, afirma que os povos indígenas devem ter direito às terras que estavam sob sua posse ou sob sua defesa contínua desde a promulgação da Constituição de 1988. Este conceito tem sido motivo de debates, especialmente no Supremo Tribunal Federal (STF), sobre a validade dos direitos territoriais dos povos indígenas.

Além disso, um marco importante na legislação brasileira foi a Lei 14.701 de 2023, que alterou a Lei de Cotas, ampliando os direitos dos povos indígenas no acesso à educação superior. Essa nova lei trouxe avanços significativos para a inclusão dos povos indígenas no ensino superior, reconhecendo a diversidade cultural e histórica desses grupos e criando novas formas de garantia do seu acesso à educação, além de promover o respeito às especificidades culturais, linguísticas e sociais.

Os processos sociais, econômicos e culturais envolvendo a educação para grupos étnicos afrodescendentes e indígenas inserem-se no âmbito do serviço público de educação e demandam um sistema capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade da sociedade em sua totalidade. Para isso, é fundamental o desenvolvimento de propostas pedagógicas que promovam respostas inclusivas às múltiplas expressões da diversidade. Tais iniciativas devem possibilitar a construção de alternativas educacionais inovadoras, que considerem as

especificidades culturais e históricas desses grupos, assegurando-lhes acesso equitativo ao conhecimento e contribuindo para a desconstrução das desigualdades estruturais que persistem no âmbito educacional.

As legislações que tratam de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia apresentam diferenças significativas em seus enfoques e períodos de implementação. No Brasil, a política de cotas foi formalizada por meio de leis específicas, que estabelecem a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e grupos étnico-raciais em universidades públicas. Por outro lado, a Colômbia adota uma perspectiva mais abrangente, baseada em uma legislação voltada para combater a discriminação racial e étnica e proteger os direitos das comunidades afrocolombianas. Contudo, essa legislação, embora relevante para a garantia de direitos territoriais e culturais, não inclui cotas específicas para o ingresso de grupos étnicos em universidades, distinguindo-se assim do modelo brasileiro.

2 MÉTODO

Foi realizado um levantamento de dados de caráter exploratório, abrangendo a análise de documentos nacionais e internacionais. O estudo incluiu a coleta de referenciais teóricos publicados em diferentes meios, como livros, artigos científicos e dados obtidos em sítios eletrônicos de instituições oficiais.

O objetivo central do levantamento de dados foi obter insumos teóricos, conceitos e informações relevantes para fundamentar o estudo de forma robusta, conforme destaca Ilis (2011)

> [...] A pesquisa documental é um procedimento científico, um processo sistemático de investigação, coleta, organização, análise e interpretação de informações ou dados em torno de um tópico específico. Como outros tipos de pesquisa, é propício para a construção do conhecimento (ILIS, 2011, P.5).

No parágrafo, o autor destaca a importância da pesquisa documental como uma ferramenta essencial para analisar as ideias e conceitos presentes em documentos escritos. Essas ideias, extraídas dos textos, podem ser interpretadas, sendo o foco, neste caso, as ações afirmativas relacionadas à Lei de Cotas. Para isso, foram organizados dados estatísticos comparativos entre dois países, com o objetivo de identificar as porcentagens da população pertencente aos grupos beneficiados pelas políticas de cotas.

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Assim, Andrade (2010, p. 25) entende que,

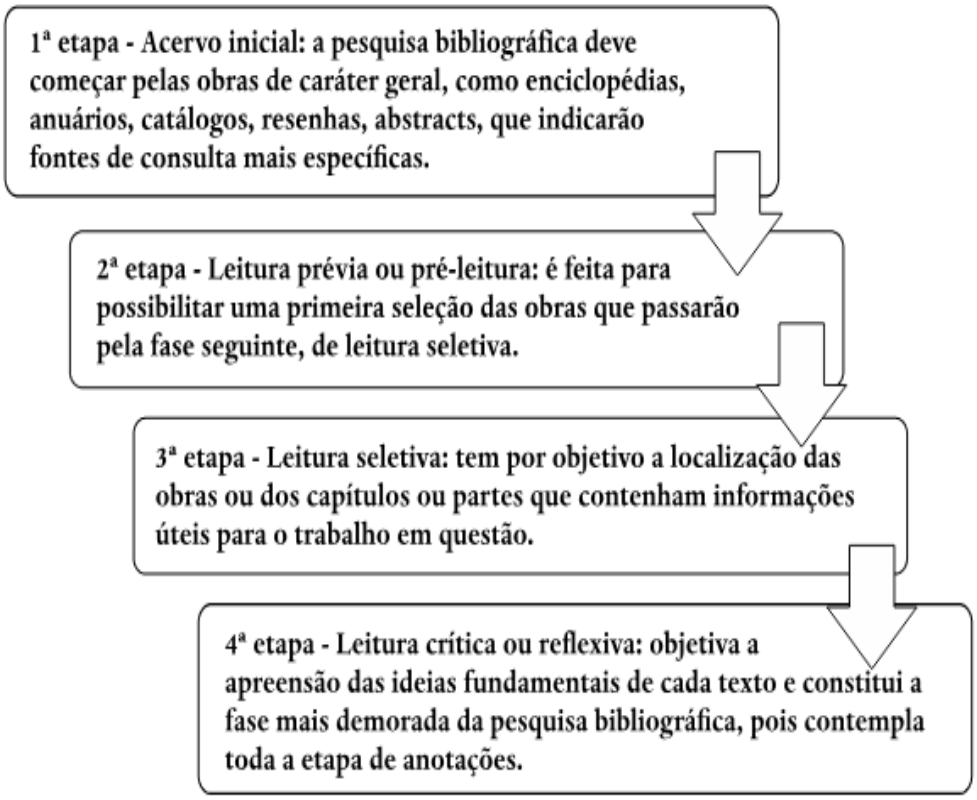
> A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Esse processo é fundamental desde o início, pois permite identificar se já existem estudos científicos sobre o tema em questão, o que contribui para a definição do

problema de pesquisa e a escolha de um método apropriado. Dessa forma, a análise da literatura existente proporciona uma base sólida para a construção do estudo, orientando as decisões metodológicas e teóricas.

Essa pesquisa é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Para Andrade (2010, p. 73), as etapas da pesquisa bibliográfica são:

Figura 1– Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Adaptado de Andrade (2010).

Como ilustrado na figura acima, cada etapa do trabalho será conduzida de maneira a refletir as ideias abordadas nas obras consultadas e apresentar as conclusões decorrentes dessa análise. A fase inicial consiste na coleta de referências sobre o tema de investigação, com atenção especial à abrangência, à qualidade e à relevância das fontes. Estas serão apresentadas na Tabela 1.

Considerando as etapas da pesquisa bibliográfica descritas por Andrade (2010, p. 73), o processo de seleção dos estudos para esta pesquisa seguiu uma abordagem sistemática, que envolveu critérios de inclusão e exclusão claros. Esse procedimento visou garantir que a

pesquisa se mantivesse focada e relevante para os objetivos do estudo, assegurando que os materiais escolhidos fossem adequados ao tema central: as ações afirmativas para afrodescendentes, especificamente as cotas no ensino superior no Brasil e na Colômbia.

Tabela 1 -- Etapa de acervo inicial

Autores	Título	Tipo	Fonte	Tema
Flávia Piovesan	Ações Afirmativas No Brasil: Desafios E Perspectivas	Livro	SciELO - Scientific Electronic Library Online	Direitos humanos e ação afirmativa no Brasil
José Antonio Caicedo Ortiz e Elizabeth Castillo Guzmán	Organizações afro-estudantis em universidades públicas colombianas: uma visão geral	Artigo	SciELO - Scientific Electronic Library Online	Inclusão em universidades colombianas
Juliana Silva Santos	O Discurso Sobre As Cotas Raciais Antes Da Lei 12.711/2012: Letramentos Acadêmicos E A Ampliação	Artigo	Cadernos de Pesquisa Educacional	Implementação de cotas no Brasil
Bismarck Andrade Córdoba e Cesar Esteber Andrade Córdoba	Acções Afirmativas Políticas Internas das Universidades Públicas da Colômbia para Permitir a Admissão de Estudantes Afrocolombianos e Indígenas nos seus Programas de Ensino Superior no Estado Social de Direito	Artigo	Revista Colombiana de Políticas Educativas	Políticas afirmativas nas universidades colombianas

Jorge Fernando Hermida	Ações Afirmativas e Inclusão Educacional no Brasil.	Livro	CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Políticas afirmativas e inclusão educacional no Brasil
Magdalena León e Jimena Holguín	Ação afirmativa na Universidade dos Andes: o caso do programa "Oportunidades para o talento nacional"	Artigo	Revista de Estudos Latino-Americanos	Programa de ação afirmativa na Colômbia
Marcelo Paixão	Quinhentos anos de solidão: um estudo sobre as desigualdades raciais no Brasil	Livro	Editora académica Claudia Mosquera Rosero-Labbé	Desigualdades raciais no Brasil
Karin Yovana Quijada Lovatón	Ações Afirmativas para a Inclusão Universitária de Estudantes Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, Colômbia e México	Artigo	SciELO - Scientific Electronic Library Online	Análise comparativa de ações afirmativas
Luz Teresa Gómez de Mantilla	Afro-reparações: memórias da escravatura e justiça reparadora para negros, afrocolombianos e raizales justiça reparadora para os negros, afrocolombianos e raizalenses	artigo	SciELO - Scientific Electronic Library Online	Destaca a importância de refletir sobre a relação entre o conhecimento científico, a ética e a política no estudo da discriminação e da justiça reparadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Primeiramente, foi realizada uma busca ampla sobre o tema das políticas de ação afirmativa, incluindo cotas em universidades públicas, com foco no acesso e impactos sobre os grupos afrodescendentes. No entanto, nem todos os estudos tratavam de questões relacionadas à inclusão educacional ou ações afirmativas de maneira geral, não abordavam diretamente a implementação ou os efeitos das políticas de cotas nas universidades públicas nos dois países

em questão. Consequentemente, tais estudos foram descartados, conforme as diretrizes de exclusão estabelecidas.

De acordo com Andrade (2010), a segunda etapa da pesquisa bibliográfica envolve a análise crítica do material selecionado, o que implica identificar as obras que contribuem efetivamente para a investigação do problema de pesquisa. Assim, após a pré-seleção das leituras, foi realizada uma leitura seletiva para identificar fontes que oferecessem uma contribuição significativa à compreensão do tema. Esse processo de triagem assegurou que apenas as referências mais pertinentes e alinhadas com os objetivos do estudo fossem mantidas para análise detalhada.

Portanto, as etapas da pesquisa bibliográfica, conforme descritas por Andrade (2010), guiaram todo o processo de seleção das leituras, permitindo que a pesquisa se concentrasse de forma eficaz nas questões centrais das políticas de ação afirmativa e cotas para afrodescendentes nas universidades públicas, em especial no contexto do Brasil e da Colômbia.

3 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O conjunto de documentos inicialmente analisados foi diverso e amplo, como mostra a Tabela 2. O objetivo era identificar uma ampla gama de elementos, desde o número de alunos beneficiados por políticas de ação afirmativa no processo de admissão à universidade até a existência de programas de apoio a esses alunos, abrangendo aspectos financeiros, institucionais e educacionais.

As fontes consultadas proporcionaram informações detalhadas sobre diversos aspectos dessas políticas, incluindo dados sobre a quantidade de estudantes beneficiados, a descrição de programas de apoio financeiro, institucional e educacional, e os desafios enfrentados por esses alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. A análise permitiu compreender as múltiplas dimensões das políticas de ação afirmativa, revelando tanto os sucessos quanto as lacunas presentes em sua implementação.

Tabela 2 - Repertório de documentos coletados durante a etapa de pesquisa documental da investigação

Título do Documento	Autores	Assunto do Documento
Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas	Flávia Piovesan	A discussão apresentada no texto aborda a interseção entre o direito à igualdade e o direito à diferença no contexto dos direitos humanos. Inicialmente, destaca-se a ética emancipatória dos direitos humanos, que aspira à transformação social para permitir que todos desenvolvam suas potencialidades plenamente, sem discriminação.
Organizações afro-estudantis em universidades públicas colombianas: uma visão geral sobre a ação afirmativa	Jose Antonio Caicedo Ortiz. Elizabeth Castillo Guzmán	É importante observar que a ação afirmativa surgiu como uma resposta às demandas históricas de inclusão de grupos étnicos excluídos, como afrocolombianos e indígenas, nas universidades. Na Colômbia, diferentemente de países como o Brasil, essas políticas não foram consolidadas em nível nacional, deixando sua implementação em grande parte a

		critério e capacidade financeira de cada instituição educacional.
O discurso sobre as cotas raciais antes da Lei 12.711/2012: letramentos acadêmicos e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil	Juliana Silva Santos	Nesse artigo, discute-se a implementação de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, com foco específico na Lei de Cotas (Lei Federal 12.711/2012), que visa aumentar a inclusão de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades e institutos federais.
Ações afirmativas políticas internas das universidades públicas da Colômbia para permitir a admissão de estudantes afrocolombianos e indígenas nos seus programas de ensino superior no estado social de direito	Bismarck Andrade Córdoba Cesar Esteves Andrade Córdoba	A pesquisa também explora como as 32 universidades públicas da Colômbia implementam a ação afirmativa e como essas políticas beneficiam diferentes grupos étnicos. A diferenciação positiva desempenha um papel crucial ao permitir que as pessoas reconheçam e sejam reconhecidas como afrocolombianas, indígenas ou mestiças, sem reduzir sua identidade à simples cor da pele.
Ações afirmativas e inclusão educacional no Brasil	Jorge Fernando Hermida	No presente ensaio crítico, são analisadas as políticas de ação afirmativa no Brasil, com foco especial na inclusão de afrodescendentes e negros no ensino superior. Começa com um contexto histórico da escravidão no Brasil para entender suas repercussões sociais até os dias atuais. Também analisa dados estatísticos que destacam as desigualdades educacionais, enfatizando a necessidade de ações corretivas
Ação afirmativa na Universidade dos Andes: o caso do programa "Oportunidades para o talento nacional”	Magdalena León. Jimena Holguín	O artigo examina tanto as realizações quanto as deficiências do programa "Oportunidades para o talento nacional”, destacando seu papel na expansão do acesso à educação, mas também reconhecendo os desafios e as limitações encontrados durante sua implementação. Essa análise fornece uma visão geral crítica de como a ação afirmativa pode

		impactar positivamente a inclusão e a igualdade no sistema educacional colombiano, ao mesmo tempo em que identifica áreas de melhoria para futuras políticas e programas nessa área.
Ações Afirmativas para a Inclusão Universitária de Estudantes Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, Colômbia e México	Karin Yovana Quijada Lovatón	Este artigo faz uma análise comparativa das ações afirmativas implementadas em universidades do Brasil, Colômbia e México, com foco na inclusão de jovens afrodescendentes e indígenas. Foi utilizada uma abordagem de meta-análise, selecionando pesquisas publicadas entre 2010 e 2020 que foram categorizadas em três áreas principais: programas de admissão preferencial, apoio financeiro e universidades interculturais.
Quinhentos anos de solidão: um estudo sobre as desigualdades raciais no Brasil	Marcelo Paixão, 2015	Evoca a ideia de uma longa história de exclusão e marginalização dos afrodescendentes e de outros grupos minoritários no Brasil, desde a época colonial até o período contemporâneo. O estudo explora como a dinâmica histórica, a escravidão e a discriminação racial sistêmica, moldou as desigualdades sociais e econômicas no país.

Da leitura e análise dos documentos selecionados emergem as seguintes categorias principais

Fundamentos Teóricos e Éticos da Ação Afirmativa: Contexto Histórico e Social Esta categoria explora a base histórica e social que justifica as políticas de ação afirmativa, destacando as desigualdades históricas e estruturais que marginais grupos étnicos e raciais enfrentam. A análise envolve a compreensão de como o racismo, a discriminação e a exclusão social ao longo da história exigem intervenções para corrigir essas injustiças. Os textos discutem a ética emancipatória, que visa a transformação social para garantir igualdade de oportunidades sem desconsiderar as diferenças culturais.

Aplicação e Impacto das Políticas de Ação Afirmativa: A implementação das políticas de ação afirmativa é abordada nesta categoria, com foco nos desafios e sucessos ao longo do tempo. A análise de como essas políticas são aplicadas nas universidades públicas, especialmente no Brasil e na Colômbia, destaca a eficácia das ações para aumentar o acesso à educação superior para grupos marginalizados, mas também aponta as dificuldades, como a resistência institucional e a limitação de recursos. O impacto dessas políticas é evidenciado através da inclusão de negros, pardos e indígenas no ensino superior, com ênfase nas práticas adotadas por cada instituição e os resultados obtidos. Dados Estatístico: A utilização de dados estatísticos fornece uma visão empírica do impacto das políticas de ação afirmativa. São analisadas as taxas de matrícula, a porcentagem de estudantes negros e indígenas nas universidades e os avanços alcançados ao longo dos anos. Dados como os aumentos nas inscrições e graduados de grupos étnicos marginalizados em universidades.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ÉTICOS DA AÇÃO AFIRMATIVA: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

Os artigos, livros e revistas mencionados abordam os fundamentos teóricos e éticos que sustentam as políticas de ação afirmativa, enfatizando a interseção entre o direito à igualdade e o direito à diferença no contexto dos direitos humanos. Isso inclui uma ética emancipatória que busca transformar socialmente a discriminação e permitir o desenvolvimento pleno do potencial de todos, sem distinção racial ou étnica. Além disso, exploram o contexto histórico e social que fundamenta a necessidade de políticas de ação afirmativa, como o legado da escravidão no Brasil e as demandas por reconhecimento e inclusão de afrodescendentes e indígenas nas instituições de ensino superior. Isso fornece uma base para a compreensão das desigualdades educacionais e sociais existentes.

As narrativas da formação racial e nacional em países como o Brasil e a Colômbia têm muitos pontos em comum, mas também apresentam diferenças significativas que são importantes para essa análise. Um ponto de convergência é a história do comércio transatlântico de escravos africanos para as Américas, que levou ao estabelecimento de regimes de escravidão impostos pelos colonizadores espanhóis e portugueses em ambos os países. Esse sistema de escravidão foi fundamental para o desenvolvimento e a expansão do capitalismo nessas sociedades, moldando profundamente suas estruturas sociais, econômicas e políticas por meio de hierarquias raciais marcantes entre negros e brancos.

Nos casos do Brasil e da Colômbia, as concepções de raça e etnia passaram por mudanças significativas nas últimas décadas. Para alguns, o termo "raça" é considerado ultrapassado, inadequado e, até incoerente para descrever as diferenças entre grupos humanos. Segundo autores como Kabengele Munanga (2014), o conceito de "raça" tem sido questionado devido à sua base científica falha e à sua carga ideológica, sendo, muitas vezes, um construto social. No entanto, para muitos, como afirma Henrique Carneiro (2009), o conceito de raça continua a ser uma ferramenta crucial na construção de narrativas que confrontam práticas racistas profundamente enraizadas nas estruturas sociais. Argumentar que a abolição do conceito de raça enfraqueceria ou eliminaria automaticamente o racismo e a discriminação racial reflete ideias antigas, como o mito da democracia racial, que foi analisado por Florestan Fernandes (2017), que critica a visão de uma sociedade sem racismo, geralmente defendida por aqueles que não percebem ou não enfrentam a discriminação racial cotidiana. Esse mito, como sugere o sociólogo, perpetua a desigualdade ao mascarar as disparidades raciais como parte de uma harmonia social que, na prática, não existe.

Na Colômbia, a etnização dos afrocolombianos, seguindo o exemplo dos povos indígenas, tem sido essencial para o avanço de uma agenda política voltada para a proteção territorial, a biodiversidade e o desenvolvimento de políticas públicas em várias áreas (ARRUTI, 2000; HOOKER, 2006).

O período escravocrata no Brasil teve origem após Portugal trazer esse modelo de trabalho no começo do século XVI, por volta de 1535, para dar suporte à produção açucareira. Terminando por meio da Lei Áurea, de 1888. Esse período perdurou por aproximadamente 353 anos. Assim, o Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão. Somente em 1940 esse tipo de conduta passou a ser criminalizado pelo Código Penal.

Embora as políticas de ação afirmativa não esgotem todos os esforços para reduzir as desigualdades raciais em ambos os países, elas têm sido propostas pelos movimentos negros como alternativas viáveis em um impacto político significativo na luta contra o racismo institucional.

Assim, os movimentos negros no Brasil e na Colômbia adotaram as políticas de ação afirmativa como instrumentos para promover o antirracismo dentro das estruturas estatais, por meio de decretos, leis e estatutos. A institucionalização desses movimentos pode ser vista em ministérios como o da Cultura e o da Justiça. Nesse contexto, é fundamental entender a implementação de políticas de ação afirmativa como uma resposta institucional desenvolvida nas últimas décadas pelos movimentos negros brasileiro e colombiano ao racismo institucional presente em cada contexto nacional. Historicamente, a formação racial do Brasil e da Colômbia tem se caracterizado pela exclusão sistemática dos negros e dos povos indígenas da distribuição equitativa da riqueza social, favorecendo suas populações brancos.

A expressão América Latina está mais associada aos territórios do continente americano do que aos países sul-americanos que estiveram sob o domínio espanhol e português entre os séculos XVI e XIX. Também se refere a uma diversidade de povos, culturas e etnias. A América Afro-Latina compartilha processos e características históricas muito semelhantes, não apenas devido à composição comum de sua população e cultura, mas também devido à influência de ideias vindas da Europa, bem como à interação e ao intercâmbio entre os países de nosso subcontinente (ANDREWS, 2007).

Para compreender o contexto das ações afirmativas e suas origens, é importante examinar as contribuições de alguns autores fundamentais que discutem as políticas de inclusão, suas bases teóricas e os desafios envolvidos na sua implementação. Esses autores ajudam a compreender melhor a justificativa dessas políticas e suas implicações sociais,

especialmente no contexto de países como Brasil e Colômbia, onde as ações afirmativas visam reduzir as desigualdades raciais e socioeconômicas.

Segundo Marcelo Paixão e Ricardo Henriques (2000), as políticas de ação afirmativa são "mecanismos de promoção da igualdade de oportunidades que consistem na adoção de medidas especiais e temporárias destinadas a grupos sociais específicos que sofrem discriminação e desvantagens históricas". Essa definição sublinha o caráter das políticas afirmativas como estratégias corretivas, visando corrigir desigualdades estruturais e promover uma maior equidade social.

Mosquera (2009), por sua vez, ressalta a importância dessas políticas como instrumentos fundamentais para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão social. A autora defende que as políticas de ação afirmativa são essenciais para garantir igualdade de oportunidades e o acesso a direitos básicos para grupos minoritários e marginalizados. Além disso, ela destaca a necessidade urgente de políticas públicas que reconheçam e enfrentem as disparidades socioeconômicas e culturais, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e equitativa.

A lei de cotas estabelece a reserva de uma porcentagem específica de vagas em instituições de ensino, cargos públicos e outras áreas para grupos historicamente marginalizados ou sub-representados, como mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Essa medida busca corrigir desigualdades históricas, promover a inclusão social e garantir oportunidades iguais de acesso e participação.

De acordo com Pellegrino e Hilton (2012, p.12), "[...] a lei de cotas busca corrigir desigualdades históricas e estruturais, promovendo a inclusão de grupos minoritários em áreas em que estão sub-representações". Essa definição reforça o papel da lei de cotas como uma ferramenta crucial para reduzir a exclusão social e garantir que grupos marginalizados possam ter acesso a espaços que antes lhes eram negados.

O termo "Ação Afirmativa" tem suas origens no movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, durante as décadas de 1960 e 1970, como uma resposta institucional às desigualdades raciais e sociais enfrentadas pelos grupos minoritários, especialmente os afrodescendentes. Como observam Loury (2002) e West (2004), as ações afirmativas emergiram como uma tentativa de "corrigir as desigualdades históricas e criar igualdade de oportunidades" em um contexto de discriminação sistemática. A discriminação racial e a exclusão social eram práticas arraigadas nas esferas educacional, profissional e habitacional, como destacado por Myrdal (1944), que enfatizou em seu estudo a "persistência da desigualdade racial, apesar das mudanças legislativas". De acordo com Derrick Bell (1992), a

Ação Afirmativa foi uma tentativa de "construir um sistema que levasse em consideração as desvantagens históricas dos afro-americanos e outros grupos marginalizados". Essas políticas buscavam fornecer uma compensação para os efeitos das práticas discriminatórias, exigindo uma ação do Estado para corrigir essas desigualdades históricas.

Em 1961, o presidente John F. Kennedy foi o primeiro a utilizar oficialmente o termo "Ação Afirmativa" por meio da ordem executiva nº 10925, que estabeleceu medidas para garantir que os empregadores federais tomassem providências para oferecer igualdade de oportunidades de emprego a minorias, principalmente afro-americanos. De acordo com Kennedy (1961), essa ordem refletia o compromisso do governo em "promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, particularmente para aqueles que historicamente foram excluídos do mercado de trabalho". Inicialmente, essa abordagem foi mais passiva, focando em evitar discriminação, mas foi rapidamente substituída por uma postura mais ativa, como aponta Katznelson (2005), que descreve a transição como uma tentativa de "corrigir as disparidades históricas de forma explícita, garantindo a inclusão de grupos marginalizados em várias esferas sociais". Na década seguinte, as políticas de ação afirmativa se expandiram para outras áreas, como o ensino superior e o mercado de trabalho, sendo consolidadas como uma ferramenta para promover a inclusão de grupos racialmente marginalizados. Titmuss (1974) observa que, nas décadas seguintes, as ações afirmativas passaram a ser vistas como "um mecanismo essencial para a redução das desigualdades estruturais em uma sociedade ainda marcada pela segregação racial".

Ao longo do tempo, esse conceito se espalhou para outros países, como Brasil, África do Sul e Índia, sendo adaptado conforme as necessidades locais de combate à desigualdade social e racial. O que passou a incluir medidas como cotas em concursos públicos, com o objetivo de garantir oportunidades iguais para grupos que historicamente foram excluídos

Todavia, no Brasil “[...] as ações afirmativas integram uma agenda de combate a herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra” (Proext, 2019, p. 15).

Para compreender a necessidade de ações afirmativas, é fundamental analisar o contexto social em que estão inseridas. No caso das cotas nas Universidades Federais, é indispensável remeter ao período do Brasil colonial e entender como o processo histórico de escravidão estruturou desigualdades sociais que persistem até os dias atuais (PROEXT, 2019). Essa análise histórica permite evidenciar as raízes das disparidades que justificam a implementação de políticas voltadas à promoção da equidade no acesso ao ensino superior.

Para tanto, verifica-se a comprovação estatística das desigualdades existentes, evidenciando a necessidade de medidas reparadoras. Com base nesses dados, é realizado o planejamento das ações afirmativas, enquanto os gestores governamentais elaboram e encaminham a legislação necessária. Além disso, eles acompanham o processo de aprovação e monitoram a implementação das políticas, garantindo que suas diretrizes sejam aplicadas de forma eficaz e contribuam para a redução das disparidades sociais.

O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), define as ações afirmativas como,

> [...] política focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, 2023).

O GEMAA (2023) dá alguns exemplos, como: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas; cotas; bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária.

As políticas de cotas universitárias tanto no Brasil quanto na Colômbia visam promover a igualdade racial, social e educacional, corrigindo desigualdades históricas e ampliando o acesso de grupos marginalizados à educação superior. Ambas as legislações procuram garantir que estudantes de origens sociais e raciais diversas tenham uma representação mais significativa nas universidades, permitindo maior acesso a uma educação de qualidade. No entanto, apesar de os dois países adotarem políticas similares, existem diferenças na forma como essas políticas são implementadas e nos grupos específicos que elas beneficiam.

A Lei nº 14.723, de 2023, determina as seguintes modificações na Lei nº 12.711, de 2012:

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a

> instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2023).

De acordo com o Art. 1 da Lei nº 14.945, de 25 de dezembro de 2024,

> [...] as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (BRASIL, 2024)

Por sua vez, a Colômbia também adota políticas de cotas voltadas para a inclusão de afrocolombianos e indígenas nas universidades públicas. A Lei nº 70, sancionada em 1993 e ampliada em 2016, não só reconheceu a cultura afrocolombiana como patrimônio nacional, mas também implementou cotas e programas de apoio educacional para esses grupos. As cotas universitárias colombianas visam garantir que a população afrocolombiana e indígena tenha mais oportunidades de acesso ao ensino superior, que historicamente estavam fechadas para essas comunidades devido à exclusão social e à falta de recursos. Além disso, o governo colombiano oferece subvenções econômicas e bolsas de estudo para facilitar o ingresso e a permanência de estudantes de comunidades vulneráveis nas universidades.

Embora ambos os países compartilhem o objetivo de combater a exclusão racial e social no ensino superior, as abordagens são distintas. No Brasil, a Lei de Cotas tem uma divisão mais complexa, com metas e percentuais específicos baseados na composição demográfica de cada estado, o que permite uma adaptação das cotas à realidade regional. Na Colômbia, a implementação de cotas é mais focada na reparação histórica e na valorização cultural dos afrocolombianos e indígenas, com um número de vagas reservado para essas comunidades, mas sem uma estrutura tão detalhada quanto a do Brasil. Ambos os países, no entanto, enfrentam desafios semelhantes, como a qualidade do ensino básico, que impacta diretamente a preparação dos estudantes para o ensino superior.

Ademais, a meritocracia também é uma questão polêmica, com críticos argumentando que as cotas podem enfraquecer o conceito de mérito na seleção dos candidatos.

Tanto no Brasil quanto na Colômbia, as políticas de cotas universitárias têm desempenhado um papel crucial na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar das diferenças nas abordagens, ambas as iniciativas buscam corrigir as desigualdades estruturais e garantir que as comunidades marginalizadas, como os negros, indígenas e afro colombianos, tenham acesso à educação de qualidade e a melhores oportunidades no mercado de trabalho. A eficácia dessas políticas dependerá, porém, da implementação de outras ações complementares,

como a valorização do ensino básico e o fortalecimento da infraestrutura educacional nas regiões mais carentes. Nesse contexto, as ações afirmativas são medidas que englobam a igualdade material e de direitos básicos de cidadania, valorizando assim, a cultura (GEMAA, 2023).

O GEMMA (2023) diferencia a Ação Afirmativa da política puramente antidiscriminatória, argumentando que, enquanto as políticas antidiscriminatórias se concentram na repressão à discriminação ou na conscientização da população, a Ação Afirmativa atua de forma proativa, visando prevenir a discriminação e reparar as suas consequências. Nesse contexto, a Ação Afirmativa é entendida de maneira mais restrita na academia, como uma política que garante a inclusão e os direitos dos cidadãos discriminados, com o objetivo de combater as desigualdades históricas. Nesse sentido, a Política Pública é vista como um conceito mais amplo (gênero), enquanto a Ação Afirmativa é considerada uma modalidade específica (espécie) dentro dessa categoria.

Tanto o Brasil quanto a Colômbia passaram, nas últimas duas décadas, por um processo crescente de mobilização de grupos e entidades negras e afrodescendentes, sempre reivindicando reconhecimento e inclusão social. Esse movimento ocorreu em um contexto de transição política e social, após longos períodos de repressão. No Brasil, o processo de democratização começou com o fim da Ditadura Militar em 1985, quando o país buscava reconstruir sua identidade política e social, culminando na promulgação da Constituição de 1988. Na Colômbia, o final do século XX foi marcado por uma grave crise sociopolítica, que também exigiu uma reconfiguração do modelo político, levando à criação da Constituição de 1991. Ambas as constituições, a brasileira e a colombiana, nasceram no contexto de um esforço de redemocratização e de busca por maior inclusão social e reconhecimento das diversas identidades culturais. Em particular, o multiculturalismo foi incorporado nesses textos constitucionais como uma forma de reconhecer a diversidade étnica e cultural, refletindo as demandas das comunidades afrodescendentes e outras minorias históricas.

Inicialmente, esclarece que “ao contrário das universidades brasileiras, que costumam admitir seus estudantes com base em apenas uma prova, o vestibular ou o Enem, nos EUA são utilizados diversos critérios para se definir os alunos que serão aceitos na universidade”, como por exemplo: habilidade esportiva; cartas de indicação; notas tiradas no ensino médio; entre outras (DUARTE, 2014).

A Universidade de Brasília (UNB) foi a pioneira nessa Ação Afirmativa, pois em 2004 consolidou-se como a primeira universidade federal do país a adotar a reserva de vagas para negros. “A medida visava reconhecer demandas sociais e mitigar desigualdades históricas. Não

havia, à época, mecanismo legal que obrigasse as instituições de ensino superior a destinar vagas em políticas de ações afirmativas" (UNB, 2022).

A Lei nº 14.723, de 2023, altera a Lei nº 12.711, de 2012, com o objetivo de ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados às instituições federais de ensino superior e técnico. O artigo 1º da nova legislação dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, além daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escolas públicas. Em relação ao preenchimento das vagas, o parágrafo único do artigo 1º estabelece que "50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita" (BRASIL, 2023). O artigo 3º, por sua vez, especifica que as vagas devem ser preenchidas de acordo com a proporção de cada grupo na população da unidade da Federação, conforme o último censo do IBGE, e, em caso de vagas remanescentes, estas deverão ser preenchidas por estudantes que atendam aos critérios de renda ou que tenham cursado o ensino médio em escola pública (BRASIL, 2023).

A Ação Afirmativa de cotas foi uma medida de caráter temporário a fim de tentar diminuir as desigualdades sociais, resultado do período escravocrata do Brasil. As cotas sociais e raciais, implementadas há 20 anos na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e regulamentadas pela Lei Federal nº 12.711/12, têm promovido avanços importantes no acesso ao ensino superior, especialmente para jovens pretos, pardos, indígenas e de baixa renda.

De 2002 a 2021, houve um aumento significativo na matrícula de grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior, com destaque para os estudantes de escolas públicas e de baixa renda, que saltaram de 19% para 52% das matrículas (BRASIL, 2022). Além disso, o desempenho dos cotistas tem sido muito similar ao dos não cotistas, especialmente nos cursos mais concorridos, refletindo o sucesso da política (SANTOS, 2021). Contudo, é necessário realizar ajustes para maximizar os benefícios das políticas de cotas. Entre as recomendações estão a criação de subcotas para pretos e pardos em processo de ascensão social, revisão da faixa de renda para beneficiar os mais pobres, e a implementação de um sistema de concorrência simultânea entre cotistas e não cotistas. Além disso, é urgente a criação de programas específicos para populações indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, bem como a formulação de políticas de permanência estudantil mais desburocratizadas. Esses ajustes são essenciais para garantir que as cotas continuem a promover a inclusão e a equidade no ensino superior (SOUZA, 2023).

A lei estabelece, no artigo 7º, que, após 10 anos de implementação, o programa deverá ser revisado, a fim de avaliar sua viabilidade, eficiência e eficácia durante o período em que esteve em vigor.

4.1 APLICAÇÃO E IMPACTO DAS POLÍTICAS AÇÃO AFIRMATIVA

Foi feita uma análise detalhada da forma como as políticas de ação afirmativa são implementadas nas universidades públicas do Brasil e da Colômbia. Isso vai desde a legislação específica até os programas internos das universidades para a inclusão de afrodescendentes, indígenas e outros grupos étnicos minoritários.

No contexto do ingresso no ensino superior, as políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais e as cotas para estudantes de escolas públicas, representam um avanço significativo. Elas garantem que mais estudantes negros possam acessar as universidades públicas, um espaço que, historicamente, era predominantemente ocupado por alunos de classe média e alta, em sua maioria brancos. No Brasil, por exemplo, a implementação das cotas tem aumentado o número de estudantes negros nas universidades federais, com dados mostrando que cerca de 43% dos alunos ingressantes são negros ou pardos (BRASIL, 2022). Esse aumento reflete a tentativa de corrigir uma desigualdade histórica no acesso ao ensino superior, que excluía grandes parcelas da população (SILVA, 2021).

4.1.1 Breve historicidade da Lei de Cotas no Brasil

Com o fim da ditadura e o retorno à democracia em 1985, o ativismo negro no Brasil passou a se reorganizar dentro dos novos partidos políticos, principalmente no PT (Partido dos Trabalhadores), PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) (GUIMARÃES, 2012). Porém, com a promulgação da nova Constituição em 1988, o movimento negro começou a se organizar cada vez mais fora dos partidos políticos, surgindo novas organizações não governamentais, ideológica e politicamente autônomas. Gradualmente, essas ONGs se distanciaram do trabalhismo, tanto do novo representado pelo PT quanto do antigo representado pelo PDT.

A nova Constituição reconheceu oficialmente a diversidade étnica e racial do Brasil, garantindo direitos para a titulação de territórios quilombolas, por meio do artigo transitório 68 e tornando o racismo explícito um crime, regulamentado pela Lei nº 7.716 de 1989. Sob a

influência dessa Constituição, foi realizado o censo de 1991, que, além das categorias já existentes (preto, pardo, branco e amarelo), passou a incluir a categoria indígena. Outro ponto importante foi a mudança na formulação da pergunta, que deixou de ser "qual é a sua cor?" para "qual é a sua cor-raça?", uma demanda do movimento negro.

Em 1995, diversas entidades do movimento negro organizaram a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, ocasião em que entregaram ao presidente Fernando Henrique Cardoso um documento que incluía a seguinte demanda: o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. Esse evento também ficou marcado como a primeira vez em que um presidente reconheceu publicamente o racismo como uma realidade nacional. No entanto, a percepção do governo sobre o problema ainda não estava alinhada com a visão de boa parte do movimento negro. Enquanto o governo adotava a ideia de construir uma “verdadeira democracia racial”, o movimento negro já criticava o mito da democracia racial como uma forma de negar o racismo como uma questão social no Brasil.

Diante das pressões, a presidência organizou um seminário para discutir a implementação de ações afirmativas, com base nessa nova compreensão de democracia racial, buscando soluções que fossem “verdadeiramente nacionais”. No entanto, os principais convidados para o debate foram acadêmicos escolhidos pelo governo, deixando de lado a participação ativa do movimento negro.

No entanto, o debate sobre o racismo, pouco a pouco, ganhava projeção pública. Embora os estudos sobre desigualdades raciais tenham se iniciado em 1980, em 1995 eles passaram a ser mais amplamente conhecidos, com os estudos do IPEA (GUIMARÃES, 2012). Desde então, acadêmicos e o movimento negro protagonizaram uma luta que levou o Estado Brasileiro a elaborar o “Plano Nacional de Combate ao Racismo e Intolerância”, que fez parte de um processo preparatório para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em agosto de 2001 em Durban, na África do Sul.

A multiculturalidade como fato social, a coexistência de variadas e diferentes culturas em um mesmo território, já existia no espaço latino-americano antes mesmo da formação dos Estados-nação. Porém, o multiculturalismo enquanto fato político, ou seja, a gestão das diferenças culturais no campo político, só se concretizou na América Latina na década de 1990. Trata-se de uma crítica à igualdade dos indivíduos defendida pelo paradigma universalista republicano, que propõe uma visão homogênea e excludente da nação, ao mesmo tempo em

que sugere um discurso mestiço, mas que historicamente só deu voz aos brancos (MENDES, 2010).

Um regime político baseado no multiculturalismo implica a inserção institucional das dinâmicas de reconhecimento identitário das populações, buscando integrá-las ao Estado. Isso parte de suas diferenças culturais e raciais e busca equilibrar a igualdade proposta aos cidadãos como agentes ideais de interação política no espaço público, ao mesmo tempo que garante a presença de outras identidades coletivas que exigem o direito de participar politicamente e de serem reconhecidas como sujeitos de direitos. Trata-se da busca por igualdade, que não se limita à homogeneidade, mas que fomenta um esforço para criar relações simétricas de poder entre grupos e indivíduos que se reconhecem como diferentes (BEJARANO, 2010).

Embora seja um tema bastante controverso atualmente no Brasil, a defesa de cotas para grupos historicamente marginalizados é uma ideia que tem suas origens nas primeiras décadas do século XX em outros países. A política foi discutida na Índia desde 1930 por B. R. Ambedkar, um dos fundadores da nação indiana ao lado de Nehru e Gandhi. Ambedkar, que também foi o principal responsável pela redação da Constituição indiana, incluiu explicitamente a reserva de cotas para os dalits, a casta dos "intocáveis", da qual ele próprio fazia parte e que foi severamente segregada ao longo da história da Índia.

No Brasil, a ideia de ações afirmativas não é recente. A primeira proposta formal de implementação dessas políticas surgiu em 1945, no Rio de Janeiro, durante a Convenção Nacional do Negro Brasileiro. Um dos documentos resultantes dessa convenção foi o "Manifesto à Nação Brasileira", que visava promover a valorização da presença negra em diversos setores da sociedade. Entre suas propostas estava a luta para garantir que, enquanto o ensino não fosse universalmente gratuito, negros brasileiros fossem admitidos como pensionistas do Estado em todas as instituições de ensino secundário e superior, tanto públicas quanto privadas, incluindo as instituições militares (CARNEIRO, 1990; GOMES, 2003). Esse movimento inicial refletia a tentativa de corrigir desigualdades educacionais e sociais que afetavam a população negra no Brasil, um passo precursor para as ações afirmativas que seriam implementadas mais tarde.

Após essa primeira tentativa, em 1968, o Ministério do Trabalho se posicionou a favor da criação de uma lei que obrigasse empresas privadas a contratar uma porcentagem de empregados negros, mas essa lei nunca foi sequer elaborada (HANDERSON, 2012; ÁLVAREZ, 2012). Em 1980, o deputado federal Abdias do Nascimento propôs um projeto de lei para instituir uma "ação compensatória" em diversos aspectos da vida social dos negros

brasileiros, fundamentada na ideia de reparação pelos danos sociais causados pela discriminação.

O abandono da educação pública pelo Estado brasileiro reflete-se nos dados do IBGE e PNAD de 1998 (GUIMARÃES, 2012), que mostram um quadro alarmante de acesso limitado da população ao ensino superior. Apenas 7,8% dos jovens entre 18 e 24 anos conseguiam ingressar nesse nível de ensino. A expansão do ensino superior privado foi notável: enquanto, em 1985, 59% dos alunos estavam matriculados em universidades particulares, esse número subiu para 62% em 1998. Considerando que, nesse período, a criação de novas universidades públicas no Brasil foi restrita principalmente às estaduais e municipais, houve uma redução no número de alunos em instituições federais, que passou de 40% em 1985 para 19% em 1998 (IBGE, 1998; PNAD, 1998).

Com as vagas no ensino superior público e gratuito muito abaixo da demanda crescente de alunos que terminavam o ensino médio, as universidades particulares passaram a oferecer uma "qualidade" cada vez maior, atraindo cada vez mais as famílias das classes média e alta. À medida que a competição entre as escolas particulares aumentava, os filhos das famílias mais pobres viam seus sonhos de ingressar na faculdade frustrados, já que os filhos das classes mais ricas ocupavam a maior parte das vagas disponíveis (GUIMARÃES, 2012). No entanto, a percepção de que essa exclusão social também se refletia na exclusão racial só foi possível mais recentemente, quando se começaram a adotar medidas para promover a inclusão e corrigir as desigualdades históricas. Nesse contexto, várias leis foram criadas ao longo dos anos com o objetivo de assegurar o acesso de grupos marginalizados a diferentes espaços da sociedade, incluindo o ensino superior e o serviço público. Algumas dessas legislações são fundamentais para a inclusão de negros, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. A seguir, destacam-se as principais leis de cotas que marcaram esse movimento:

Lei de Cotas em Universidades Públicas (Lei 12.711/2012): Essa lei prevê a reserva de vagas em universidades federais para estudantes que tenham concluído o ensino médio em escolas públicas, além de adotar critérios raciais e socioeconômicos para a distribuição dessas vagas. Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência (Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência): Essa lei estabelece que as instituições públicas e privadas devem reservar vagas para pessoas com deficiência, com uma proporção mínima de 10% do total de vagas oferecidas.

Lei de Cotas no Serviço Público (Lei 8.112/1990, Lei 12.990/2014 e Decreto 9.739/2019): Essas leis determinam a reserva de vagas para negros e pessoas com deficiência em concursos públicos federais. A Lei 12.990/2014 estabelece que 20% das vagas em concursos

públicos devem ser reservadas para candidatos negros, enquanto a Lei 8.112/1990 e o Decreto 9.739/2019 definem as regras específicas para a aplicação dessas cotas.

Lei de Cotas para Empresas (Lei 8.213/1991): Essa lei determina que empresas com 100 ou mais funcionários devem cobrir uma cota de funcionários com deficiência, que varia de 2% a 5% da sua força de trabalho total.

No Brasil, além da importante inclusão de direitos das populações negras e afrodescendentes, a Constituição de 1988 também deu início a um movimento crescente de reconhecimento de outros grupos historicamente marginalizados, como as mulheres. Ao longo das últimas décadas, o país tem avançado na promoção de políticas públicas e ações afirmativas, incluindo as cotas de gênero, com o objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres, especialmente no campo político.

O Código Eleitoral Brasileiro e a legislação relacionada às eleições passaram a garantir um percentual mínimo de candidaturas femininas para as eleições de cargos políticos. A partir de 1997, com a Lei nº 9.504, foi instituída a cota de 30% de candidaturas femininas para as eleições proporcionais (como as de vereadores e deputados). Isso visa aumentar a participação das mulheres na política, um campo tradicionalmente dominado por homens. Recentemente, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e outras instâncias eleitorais também adotaram medidas para garantir maior financiamento e visibilidade para as campanhas femininas, incluindo o estabelecimento de cotas no financiamento público de campanhas eleitorais, de modo a promover a equidade entre os gêneros no processo eleitoral.

Essas medidas refletem uma continuidade do processo de redemocratização iniciado com a Constituição de 1988, e são parte de um esforço contínuo para garantir a inclusão social e política de mulheres, além das comunidades afrodescendentes e outras minorias. Assim como o multiculturalismo presente nas constituições do Brasil de 1988 e da Colômbia de 1991, as cotas de gênero buscam transformar as relações sociais e políticas, reconhecendo e valorizando a diversidade no cenário político brasileiro.

Cabe frisar que caso as vagas não sejam preenchidas por essas categorias de pessoas autodeclaradas, a porcentagem disposta na lei de cotas permite que sejam preenchidas por alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, ou seja, pessoas brancas também podem concorrer com essas cotas, nos termos do parágrafo único do artigo 3º (BRASIL, 2012). O intuito da criação desta lei foi de caráter temporário a fim de tentar diminuir ou amenizar as desigualdades resultado dos longos anos de escravidão. Temporário, pois a lei traz no artigo 7º que no prazo de 10 (dez) anos deve ser promovida uma revisão do programa

(BRASIL, 2016). É uma forma de verificar sua viabilidade, eficiência e eficácia durante o período que esteve em vigor.

Além disso, a lei visa contribuir com a igualdade, consequentemente reduzir as desigualdades socioeconômicas, já que uma pessoa com estudos tem mais chances de ingressar no mercado de trabalho com melhor qualificação profissional, e em decorrência disso acaba por conseguir angariar uma remuneração melhor.

Outrossim, o período escravocrata no Brasil teve origem após Portugal trazer esse modelo de trabalho no começo do século XVI para dar suporte à produção açucareira. Inicialmente reduziam os índios a esse tipo de labor, porém estes foram se extinguindo devido às doenças trazidas pelos europeus, como varíola, rubéola e tifo. Posteriormente passaram se a utilizar os negros trazidos da África (LIBBY; PAIVA, 2010). Contudo, esse modelo de trabalho passou a ser malquisto e sob a influência do Império Britânico, após a Revolução Industrial, o Brasil foi pressionado a concretizar sua abolição (BORIN, 2011).

Até que fosse promulgada a lei que abolisse a escravidão no Brasil, diversas medidas legislativas foram implementadas com o objetivo de aparentar uma resposta à crescente pressão internacional contra o tráfico de escravos, ainda que sem efetiva intenção de erradicar o sistema escravocrata. A Lei Feijó de 1831, por exemplo, proibiu a importação de escravos e declarou livres aqueles trazidos ao país após a sua promulgação (BRASIL, 1831). Posteriormente, a Lei Eusébio de Queirós, de 1850, buscou interromper o tráfico transatlântico de escravos (BRASIL, 1850). Em sequência, a Lei do Ventre Livre, de 1871, garantiu a liberdade aos filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data (BRASIL, 1871). Por fim, a Lei dos Sexagenários, de 1885, determinou a libertação de pessoas escravizadas com 60 anos ou mais (BRASIL, 1885). Essas medidas, no entanto, foram frequentemente acompanhadas de lacunas em sua implementação.

A aplicação da Lei dos Sexagenários (1885) revelava-se amplamente inconcebível, considerando as condições de vida extremamente adversas enfrentadas pelos escravizados. Naquele período, a expectativa de vida média de uma pessoa escravizada era de apenas 19 anos, enquanto a de um brasileiro não escravizado alcançava aproximadamente 27 anos (CARDOSO, 2008). Esse abismo estatístico evidencia o caráter ilusório da lei, uma vez que poucos escravizados conseguiam atingir a idade estipulada para a alforria, perpetuando, na prática, as estruturas de exploração e submissão que caracterizavam o sistema escravista.

A abolição formal da escravidão no Brasil ocorreu apenas em 1888, com a promulgação da Lei Áurea. Contudo, a prática da escravidão persistiu de forma velada, uma vez que as estruturas de exploração do trabalho e a desumanização dos escravizados continuaram a moldar

a sociedade brasileira. Na época, as pessoas escravizadas eram frequentemente vistas como culpadas de sua própria condição, e não como vítimas de um sistema opressor. Foi somente com o Código Penal de 1940 que práticas análogas à escravidão passaram a ser criminalizadas no ordenamento jurídico brasileiro, marcando um avanço tardio na proteção dos direitos humanos (HADDAD, 2017).

O Brasil foi o último país do continente americano a abolir formalmente a escravidão, em 1888, por meio da Lei Áurea. Contudo, essa abolição não resultou em mudanças significativas para a população negra. A exclusão social e econômica permaneceu como uma constante, agora mascarada por uma nova nomenclatura. Sem acesso à terra, à educação ou a direitos básicos, os negros foram empurrados para o trabalho informal, muitas vezes em condições análogas à escravidão, recebendo em troca apenas moradia precária e alimento.

A resistência à abolição da escravidão no Brasil tinha uma motivação essencialmente econômica, fundamentada na exploração do trabalho alheio sem qualquer remuneração ou garantia de condições mínimas de dignidade. Essa prática não apenas privou as pessoas escravizadas de direitos básicos, mas também violou profundamente suas esferas física e psicológica. Os impactos desse período histórico ainda reverberam na sociedade contemporânea, manifestando-se em desigualdades estruturais e preconceitos arraigados. Apesar disso, avanços têm sido alcançados, ainda que de forma gradual, por meio da implementação de políticas públicas, de legislações específicas e de esforços contínuos de conscientização social, que buscam reverter esse legado de exclusão.

Constata-se que a transformação de muitas situações sociais exige tanto a mobilização ativa da sociedade quanto a criação e aplicação de leis. Contudo, a efetividade dessas normas frequentemente enfrenta desafios, dificultando sua plena implementação. Mais de um século após a abolição formal da escravatura, o preconceito e o racismo ainda estão profundamente enraizados em diversos setores da sociedade. Essa mentalidade precisa ser extirpada para que se construa uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Recentemente, o Brasil promulgou a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, chamada Convenção da Guatemala, pelo Decreto nº 10.932/2022 (BRASIL, 2022). Este decreto tem força de Emenda Constitucional no país, em razão de ter sido aprovado nas duas Casas do Congresso Nacional – Senado e Câmara dos Deputados –, em dois turnos por três quinto dos votos pelos membros e, por se tratar de convenção internacional de direitos humanos, nos termos do artigo 5º, §3º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Sendo assim, a definição adotada oficialmente sobre o racismo no Brasil é definida no Art. 1º, item 4 da Convenção de Guatemala, a saber:

> Racismo consiste em qualquer teoria, doutrina, ideologia ou conjunto de ideias que enunciam um vínculo causal entre as características fenotípicas ou genotípicas de indivíduos ou grupos e seus traços intelectuais, culturais e de personalidade, inclusive o falso conceito de superioridade racial. O racismo ocasiona desigualdades raciais e a noção de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificadas. Toda teoria, doutrina, ideologia e conjunto de ideias racistas descritas neste Artigo são cientificamente falsas, moralmente censuráveis, socialmente injustas e contrárias aos princípios fundamentais do Direito Internacional e, portanto, perturbam gravemente a paz e a segurança internacional, sendo, dessa maneira, condenadas pelos Estados Partes (BRASIL, 2022).

Até pouco depois da Segunda Guerra Mundial, o termo "racismo" era usado quase exclusivamente para se referir à ideologia racista, bem como os preconceitos e discriminações evidentes, frequentemente associados aos genocídios cometidos pela Alemanha Nazista. Com o movimento migratório de trabalhadores das colônias e ex-colônias para a reconstrução da Europa, assim como com a luta pelos direitos civis dos afro-americanos, o conceito de "racismo" ampliou seu significado, passando a designar também formas mais sutis e menos explícitas de traçar diferenças e pertencimentos baseados no fenótipo de cada povo (GUIMARÃES, 2012). Intelectuais comprometidos com a luta contra a colonização ajudaram a disseminar esses novos significados, como foi o caso de Jean-Paul Sartre, que, em seu artigo de 1952, "Do colonialismo ao racismo", retrata a situação discriminatória vivida pelos trabalhadores argelinos na França, ampliando a compreensão do racismo para além de suas formas mais explícitas (SARTRE, 1952).

O racismo, além de ser um vestígio da colonialidade das relações na América Latina (MENDES, 2010), ao ser combatido por meio de políticas de equidade para populações marginalizadas, pode impactar diretamente não apenas as relações coloniais, mas também a realidade socioeconômica dos países latino-americanos. Estudos realizados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID,2013) apontam que a raça ou origem étnica são fatores determinantes para o status socioeconômico das populações latino-americanas, e revelam que a pobreza em países como Bolívia, Brasil, Guatemala e Peru poderia ser reduzida em pelo menos 25%, caso a população não-branca alcançasse o mesmo nível socioeconômico da população branca. No Brasil, por exemplo, a população negra enfrenta taxas de desemprego mais elevadas, recebe salários 40% menores e ocupa empregos mais instáveis e menos rentáveis no mercado de trabalho (IBGE, 2022). De acordo com um "índice de desenvolvimento afrodescendente", que utiliza uma metodologia semelhante ao Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas, levando em conta indicadores de renda, educação e expectativa de vida, o Brasil cai da 74ª para a 108ª posição quando se considera raça e gênero. No entanto,

se apenas os brancos fossem considerados, o país estaria na 49ª posição (THOMAZ; NASCIMENTO, 2003).

Retomando essa opinião, pode observar-se que, desde a Antiguidade, os preconceitos designam juízos de valor constituídos por sentimentos negativos em relação a indivíduos ou grupos que têm uma pertença social diferente da sua, que geralmente provocam uma rejeição. O preconceito implica em uma dimensão valorativa sobre um determinado grupo social. Os estereótipos servem de base aos preconceitos e estes tendem a exteriorizar-se em comportamentos negativos designados pelo termo discriminação.

4.1.2 Breve Historicidade da Lei de Cotas na Colômbia

Para a população negra colombiana, a educação é desde há muito tempo, o meio mais importante de ascensão social (ORTÍZ; GUZMAN, 2008). Os primeiros indícios da presença de indivíduos negros nas universidades colombianas remontam à primeira metade do século XX. É de salientar que o ensino universitário se tornou o principal canal de mobilidade deste setor, numa altura em que não existia regulamentação que reconhecesse os direitos destas populações. A relação entre a população afrodescendente e o ensino superior na Colômbia vai para além do acesso à universidade ou da oportunidade de ascensão social. Na verdade, se apresenta como uma estratégia de dignidade e liberdade face à sua condição histórica de invisibilidade e discriminação racial (ORTÍZ; GUZMAN, 2008).

Em 1948, Jorge Eliecer Gaitán, líder do Partido Liberal, foi assassinado por conservadores em Bogotá. Este fato desencadeou uma revolta popular na capital que se espalhou por todo o país e ficou conhecida como o Bogotazo. A década de 1950 seria marcada pela violência entre liberais e conservadores. No entanto, o poder local na costa do Pacífico não foi afetado de forma decisiva, conseguindo uma certa estabilização durante os anos de violência bipartidária. A partir de 1958, e durante 16 anos, os partidos Conservador e Liberal alternaram-se no poder através de um sistema político acordado, conhecido como “Frente Nacional”. Este processo fortaleceu e consolidou os partidos tradicionais, enfraquecendo outras forças que surgiram e tentaram entrar na corrida partidária, como o Partido Comunista Colombiano (PCC), que existia desde 1930.

Durante os anos da “Frente Nacional”, as oligarquias fortaleceram-se e a classe política tornou-se numa espécie de casta (ZAMBRANO, 2012), um grupo com privilégios e fechado a membros de outros quadrantes políticos. Este sistema começou a deteriorar-se em meados da

década de 1960, com o aparecimento de guerrilhas radicais de esquerda, como as FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), o ELN (Ejército de Liberación Nacional) e o EPL (Ejército Popular de Liberación). Estas guerrilhas eram a expressão de toda a violência bipartidária herdada das décadas anteriores e a representação da nova esquerda latino-americana, em grande parte inspirada na revolução cubana de 1959. Tudo isso criou uma situação que deu origem a mobilizações políticas com o objetivo de transformação social através da conquista de direitos, quer relacionados com a igualdade, quer com a diferença.

Estas categorias mobilizadoras serviram de pano de fundo ao debate sobre a questão da identidade. Na década de 1960, começaram a surgir as primeiras reivindicações identitárias de forma mais autónoma, ou seja, os intelectuais negros começaram a representar populações fora dos partidos políticos. Sob a influência da luta sul-africana e afro-americana pelos direitos civis, do movimento da negritude europeia e dos processos de descolonização no continente africano, a nomenclatura "afrocolombiano" generalizou-se nos processos organizacionais colombianos, substituindo "negro", até então mais utilizado. Assim, afrocolombiano passou a ser o termo mais utilizado pelos intelectuais, atores políticos e instituições colombianas, embora fora dessas esferas continuasse a ser utilizado o termo "negro", entre outros.

O "Movimento Afrocolombiano", no entanto, só foi organizado pela primeira vez na década de 1970, quando grupos preocupados com a discriminação racial, a privação socioeconômica e a falta de representação política da população negra na sociedade nacional (ZAMBRANO, 2012) se organizaram independentemente do Partido Liberal. Nessa fase inicial da emergência do movimento, os seus membros eram elites intelectuais, principalmente estudantes e profissionais liberais. Em 1975, o sociólogo, jornalista e dirigente Amir Smith Córdoba criou o Centro de Investigação e Desenvolvimento da Cultura Negra (CIDCUN). Outro ativista de destaque foi Manuel Zapata Olivella, médico, escritor e fundador do Centro de Estudos Afrocolombianos, e um dos organizadores do Primeiro Congresso de Cultura Negra das Américas, em 1977.

O congresso realizado em Cali foi um dos marcos das organizações negras na Colômbia, pois reuniu representantes de vários movimentos negros da América Latina que, com as suas experiências e discussões, puderam contribuir com novas ideias para as estratégias discursivas e de ação do movimento colombiano, promovendo iniciativas como a criação do Centro de Estudos "Franz Fanon" (CEIFA), em 1981, inicialmente dirigido por Samcy Mosquera. A maioria dos membros do CEIFA vinham de um passado de relativo fracasso nos partidos de esquerda e, após algum tempo, perceberam como eles ainda se deparavam com o racismo encontrado nas organizações de esquerda.

Em 1976, o sociólogo Juan de Dios Mosquera fundou o Centro de Estudos Soweto, uma das organizações mais relevantes das décadas seguintes. Em 1982, o centro se expandiu e se transformou no Movimento Nacional Cimarrón, nomeado a partir da figura do Cimarrón, um escravo fugitivo, simbolizando a resistência histórica da América Latina. O movimento visava promover uma forma única de pensar, o cimarronismo, como resposta às questões sociais e raciais da região.

Antes de fundar o movimento, Mosquera vinha da luta sindical e militância na "Unión Revolucionaria Socialista" (URS), onde se deu conta de que o marxismo da época não oferecia respostas adequadas aos desafios enfrentados pelas comunidades negras, tampouco abordava adequadamente o problema do racismo. Foi a partir dessas inquietações que surgiu o Maroonismo contemporâneo.

Embora o Centro de Estudos Soweto tenha funcionado como um círculo de estudos dentro do Movimento Maroon, representando um passo inicial para a conscientização negra, o movimento não conseguiu atingir uma mobilização de massas expressiva. No entanto, teve êxito em consolidar uma rede de organizações afrocolombianas nas principais cidades do país, conquistando um lugar de destaque entre os líderes e apoiadores do movimento negro.

O Movimento Cimarrón foi a expressão colombiana de uma tendência que se manifestava em grande parte da América Afro-Latina. Apesar de toda a incorporação do discurso da mestiçagem na identidade nacional dos países latino-americanos, o racismo era uma estrutura que permanecia e se fazia sentir, mesmo que sua manifestação fosse cada vez menos explícita em ações. Um exemplo disso é a substituição gradual da preferência explícita por brancos nos empregos pelo termo "boa aparência" como requisito para contratação.

Percebendo as novas armadilhas produzidas pelo discurso da democracia racial, entre 1970 e 1980, a maior parte da América Afro-Latina assistiu a um aumento das mobilizações políticas negras, especialmente nas áreas urbanas, onde convergiam a academia e a militância partidária. Na Colômbia, porém, convergiram elementos que permitiram a criação de um movimento negro rural e de um movimento negro urbano.

4.2 MOVIMENTO NEGRO RURAL

As Organizações de Base (OBs) podem ser vistas como o equivalente rural do Movimento Maroon. Estas organizações foram promovidas pela Igreja Católica e surgiram como reação aos projetos de desenvolvimento dos governos liberal e conservador da década de

1970 (FERREIRA, 2008). Esses projetos afetaram as populações da costa do Pacífico, que se tornou palco de um confronto entre o governo central e grupos de camponeses negros que lutavam para não perderem as suas terras para as empresas madeireiras e de celulose. Essas intervenções do governo central foram respaldadas pela Lei nº 2 de 1959 que, ignorando o processo de povoamento da região, considerou essas terras como baldios, ou seja, espaços vazios de propriedade da nação (PÉREZ, 2015).

Com toda a experiência adquirida pela igreja na luta pelo reconhecimento dos territórios indígenas, foi criada a Pastoral Afro-Americana na região de Chocó. A partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) organizadas ao longo do Rio Atrato em 1979, foi criada a ACIA (Asociación Campesina Integral), na década de 1980, para apoiar essas comunidades. A mobilização deu frutos e a primeira vitória foi o reconhecimento pelo Estado de que as terras da população negra deveriam receber o mesmo tratamento que os territórios ocupados pelos indígenas, o que por sua vez estimulou o aprofundamento da luta contra a violência e a violência doméstica.

A Associação Camponesa do Rio San Juan (ACADESAN**)** foi criada em 1989, inspirada na trajetória da ACIA e de outras organizações como a Organização Camponesa de Baudó (ACABA**)**, Organização Camponesa do Baixo Atrato, Organização Popular do Alto Atrato (OCOPA), Organização Popular do Alto Baudó e a Associação Camponesa do Alto San Juan (ASOCASAN). A experiência da ACIA e a luta pela terra desempenharam um papel crucial na formação dessas organizações.

Destaca-se que essas entidades contaram com dois aliados externos essenciais para sua mobilização e para o apoio conjunto aos movimentos: o primeiro, já citado, foi a Igreja progressista, especialmente aqueles vinculados à Teologia da Libertação; o segundo foram as organizações não governamentais (ONGs) de desenvolvimento e direitos humanos, com apoio da Comunidade Econômica Europeia. O apoio das ONGs foi fundamentado na constatação de que as comunidades da Costa do Pacífico praticavam um sistema produtivo que não apenas preservava a floresta, mas também resistia às ações das empresas madeireiras. Esse contexto possibilitou que essas organizações convergissem em um movimento único, criando, nesse processo, uma identidade afrocolombiana compartilhada. Isso levou à consolidação dessa identidade no âmbito jurídico, com a institucionalização da "comunidade negra".

Influenciados pela trajetória das organizações indígenas nas lutas territoriais, os movimentos afrocolombianos passaram a adotar discursos étnicos e culturais para definir sua identidade específica como grupo étnico, reivindicando assim a propriedade sobre os territórios que ocupavam. Esse processo continua a moldar os debates sobre racismo na Colômbia,

abordando a questão sob a ótica da etnia, e não da raça/cor, como ocorre no Brasil. Como resultado, termos como “comunidade negra” começaram a ser usados para designar um grupo étnico, à semelhança dos povos indígenas.

Apesar da forte influência dos movimentos sociais e intelectuais negros ao longo do século XX, que destacaram a raça como um conceito essencial para compreender a exclusão social e a negação dos direitos de cidadania à população negra (HEREDIA; GIRALDO; LÓLEZ, 2009), as políticas públicas colombianas desde a década de 1990 têm evitado referências explícitas à questão racial. Em contraste, as questões étnicas e culturais passaram a ser mais frequentemente discutidas. Alguns autores, como Castellanos, Correa e Loaiza (2006), consideram que o termo “negro”, amplamente utilizado no Brasil, é "ofensivo e degradante". No entanto, essa perspectiva não é consensual dentro do movimento afrocolombiano. O próprio uso do termo “comunidades negras” reflete a habilidade política e institucional com que ele foi recuperado.

A Constituição de 1991 para a Colômbia representa um marco histórico que refletiu as aspirações de uma sociedade que, no final da década de 1980, enfrentava uma crise política e social profunda. Durante a década de 1980, grupos negros tanto urbanos quanto rurais, junto a organizações indígenas, deram início a um ciclo de protestos que se estenderiam para uma reforma constitucional nos anos seguintes (ZAMBRANO, 2012). Esses movimentos de resistência foram fundamentais para impulsionar a mobilização durante a década de 1990, quando os ativistas começaram a exigir uma representatividade mais justa e inclusiva no processo constitucional.

Em 1990, figuras como Carlos Rosero e Carlos Ramos, entre outros militantes, se destacaram ao promover a Conferência Pré-Constituinte em Cali, uma reunião que buscava elaborar uma proposta unificada de ação e construir uma representação das comunidades negras na assembleia constituinte. A partir dessa conferência, foi criada a Coordenadoria Nacional de Comunidades Negras, que se tornou o órgão responsável por articular as ações acordadas no evento. Em 1993, essa Coordenadoria se transformou no Processo de Comunidades Negras (PCN**)**, um movimento de maior amplitude que se tornaria um dos principais representantes dos direitos das comunidades negras no país.

O fim da década de 1980 foi marcado por uma grave crise de legitimidade do Estado colombiano. O sistema bipartidário que dominava o país havia esgotado suas possibilidades de representação, e a violência política, junto com o tráfico de drogas, se expandiram, ampliando o poder das organizações mafiosas e dos grupos armados. A atuação do Estado, em vez de mitigar esses problemas, muitas vezes agravava a situação. O governo não apenas foi cúmplice

na violação de direitos humanos, mas também legitimava as ações de grupos paramilitares de direita, os quais agiam de forma arbitrária e violenta contra as comunidades camponesas.

Além disso, o sistema eleitoral colombiano estava marcado por relações clientelistas, com a compra de votos e a corrupção política se tornando práticas recorrentes. Esse quadro de desconfiança e ineficácia governamental atingiu seu ápice em 1989, quando uma onda de violência resultou na morte de três candidatos à presidência, assassinados por grupos paramilitares ligados ao tráfico de drogas. Esse cenário de instabilidade e corrupção foi um dos principais fatores que impulsionaram a reforma constitucional de 1991, que buscava dar um novo direcionamento político ao país e garantir maior inclusão e reconhecimento de seus diversos grupos sociais, incluindo as comunidades negras e indígenas. Assim, a Constituição de 1991 se constituiu como uma resposta à crise do Estado colombiano, oferecendo a possibilidade de reconfiguração do sistema político e de maior reconhecimento e proteção para as comunidades historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, o principal objetivo da Constituição de 1991 era restaurar a credibilidade do Estado colombiano, tanto nacional quanto internacionalmente. A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) foi instalada em 5 de fevereiro de 1991 e concluiu suas atividades em 4 de julho do mesmo ano. Embora fosse composta por 70 membros, nenhum deles pertencia a uma organização afrocolombiana, o que evidenciou a falta de representação direta das comunidades negras. Para garantir que as questões afrocolombianas fossem incluídas no processo, o apoio de membros da Aliança Democrática M-19, um antigo grupo guerrilheiro, e de representantes do movimento indígena foi essencial.

Durante os debates no CNA, a nova Constituição adotou um modelo que rompeu com a ideia de nação homogênea, racial e culturalmente, e passou a projetar a construção de uma nação multiétnica e multicultural. A participação dos dois representantes indígenas na CNA foi fundamental na defesa do direito das populações negras ao território, já que este é considerado a base da identidade afrocolombiana. No entanto, as reivindicações das comunidades afrocolombianas encontraram resistências nos setores políticos tradicionais, especialmente entre os membros dos partidos Liberal e Conservador, que não reconheciam as comunidades negras como um “grupo étnico”, argumentando que essas comunidades não tinham uma linguagem ou forma de expressão diferente do próprio governo.

Esse impasse só foi superado com o apoio decidido dos militantes da Aliança Democrática M-19, que foram fundamentais para a aprovação do Artigo 55 Transicional (AT 55). Além disso, a proximidade do movimento negro rural com o movimento indígena proporcionou maiores avanços para esse segmento, em comparação ao movimento negro

urbano, que se voltava mais para o combate à discriminação racial do que para a questão étnico-territorial.

Entre as principais conquistas do movimento negro na nova Constituição estão: o Artigo 7, que reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da nação colombiana, e o Artigo 13, que assegura a responsabilidade do Estado em promover condições reais de igualdade, adotando medidas favoráveis a grupos discriminados ou marginalizados. Essas vitórias representaram um avanço significativo na luta pelos direitos e reconhecimento das comunidades afrocolombianas no contexto jurídico e político do país.

O Artigo Transitório 55 (AT 55) da Constituição de 1991 foi, de fato, um divisor de águas no processo de mobilização das comunidades afrocolombianas. Este dispositivo legal provisório estabeleceu a criação de uma Comissão Especial, cuja missão seria elaborar uma lei definitiva para garantir os direitos das comunidades negras, com foco na propriedade coletiva e na proteção da identidade cultural e do modo de vida dessas comunidades. A partir da implementação do AT 55, iniciou-se um processo de "visibilização" das populações afrocolombianas no cenário nacional, conferindo maior reconhecimento e atenção às suas demandas.

Em 1992, a Comissão estabelecida pelo AT 55 foi formada por 40 delegados, representando uma ampla diversidade de setores, incluindo partidos tradicionais, organizações negras, o Estado e alguns acadêmicos. Embora a atuação inicial da comissão estivesse focada na proteção das comunidades negras localizadas nas zonas ribeirinhas do Litoral Pacífico, as organizações negras tinham a ambição de expandir o alcance dessa proteção, estendendo-a também a outras comunidades negras em áreas rurais e, especialmente àquelas que, devido aos conflitos armados da segunda metade do século XX, se deslocaram para as zonas urbanas.

Esse movimento visava garantir direitos não apenas para as comunidades tradicionais do Pacífico, mas também para aquelas que haviam sido forçadas a migrar devido à violência, buscando assegurar maior inclusão das populações afrocolombianas nas políticas públicas e garantir a preservação de suas identidades culturais, independentemente de sua localização geográfica. Assim, o AT 55 representou um marco crucial, que impulsionou a mobilização e os direitos das comunidades negras, estabelecendo uma base legal para reivindicar proteção e igualdade.

A Lei nº 70 de 1993 significou a reafirmação de uma alteridade étnica. Resultado do trabalho da Comissão Especial criada pelo Artigo Transitório 55 (AT 55) da Constituição de 1991, representou uma conquista importante para as comunidades afrocolombianas, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento de seus territórios e identidade cultural.

Um dos principais avanços da Lei nº 70 foi o reconhecimento de cinco milhões de hectares na região costeira do Oceano Pacífico como territórios coletivos, garantindo a essas comunidades o direito à propriedade coletiva e a preservação de seu modo de vida. Além disso, a lei previa ensino superior para membros de comunidades negras, de acordo com o Artigo 40, que destinou recursos para aumentar o acesso à educação e criou um Fundo Especial de Bolsas de Estudo para estudantes afrocolombianos com excelente desempenho acadêmico.

Embora a ideia de que a educação contribui para a melhoria das condições de vida e empregabilidade seja amplamente aceita na sociedade capitalista, a Lei nº 70 de 1993 situa essa questão em um contexto mais amplo, vinculado à valorização da identidade cultural negra. Os capítulos VI e VII da lei tratam da etnoeducação, promovendo uma educação que respeite os valores e as necessidades culturais das populações negras. Além disso, a Lei nº 70 estabeleceu sanções contra a discriminação racial e incentivos a programas de qualificação profissional para pessoas negras, financiados pelo Fundo Especial do Mercado de Valores Mobiliários administrado pelo ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior).

No entanto, a lei também tem algumas limitações, como a falta de critérios claros para definir quem seria considerado afrocolombiano ou a possibilidade de ambiguidades e interpretações errôneas. Além disso, com base na definição de "comunidade negra", a Lei nº 70 restringiu à categoria as populações negras do Pacífico colombiano, excluindo mestiços, como zambos e mulatos, bem como comunidades negras em áreas urbanas e outras regiões do país.

Outro avanço importante da Lei nº 70 foi a criação da Diretoria de Assuntos Comunitários Negros (DACN), que tem como objetivos apoiar os processos organizativos das comunidades negras, promover o resgate e a preservação da identidade cultural e monitorar o Cadastro Único de Organizações de Base. Isso resultou em um crescimento organizacional de entidades negras em nível nacional, facilitando a construção de uma identidade afrocolombiana coletiva, especialmente em áreas urbanas.

A promulgação da Lei nº 70 também possibilitou a criação do Decreto 1.627 de 1996, que criou um Fundo de Crédito Especial para estudantes oriundos de comunidades negras, além de criar legislação para incluir a história e a cultura afrodescendente nos currículos escolares e garantir acesso diferenciado às universidades.

Jaime Arocha, antropólogo e membro da comissão que elaborou a Lei 70, destacou que a construção da identidade afrocolombiana na lei foi, em muitos aspectos, inspirada no modelo de alteridade estabelecido para os povos indígenas. Essa abordagem eterniza a negritude e

coloca a comunidade negra em um campo diferente daquele da sociedade mestiça colombiana, reforçando uma visão segregadora e hierárquica que, segundo Bejarano (2010), não modificou o sistema racial hierárquico da Colômbia, mas sim o reafirmou. Ao conceder direitos exclusivos aos "negros puros" e indígenas, a lei criou uma separação da sociedade colombiana que, por sua vez, criou uma contradição com o ideal de uma "nação mestiça", defendido predominantemente por brancos de ascendência europeia.

Assim, ainda em 1970, a Lei nº 70 foi um marco importante na defesa dos direitos territoriais e culturais das comunidades afrocolombianas, mas também deixou pendentes questões relativas à inclusão de todas as pessoas negras e à definição clara da identidade, bem como manteve uma divisão que reforçava a hierarquia social e racial no país.

Cabe frisar os censos na Colômbia com sinais de invisibilidade da população negra. São reflexos de dois fatores principais, como aponta Bejarano (2010), o primeiro fator foi a falta de apoio institucional para uma identidade negra distinta, tanto do governo quanto da elite intelectual colombiana, que preferia classificar os negros sob o termo genérico "mestiço"; segundo fator foi a construção histórica negativa das populações negras, vistas como inferiores em relação às demais populações, principalmente as indígenas. Essa estigmatização reforçou o apagamento da identidade negra nas narrativas oficiais, incluindo censos nacionais, resultando na falta de dados sobre a população negra da Colômbia até o final da década de 1980.

Durante grande parte do século XX, a população indígena tornou-se o principal referente de alteridade nas representações nacionais da Colômbia, com a identidade indígena sendo oficialmente reconhecida e incluída no sistema de categorias do censo de 1970. A população negra permaneceu invisível, não sendo reconhecida como um grupo étnico distinto grupo, e é frequentemente confundido com o conceito de mestiçagem. O censo de 1912 foi uma das poucas exceções que tentou abordar a questão da população negra, enquanto por muitas décadas os negros colombianos foram amplamente excluídos da narrativa nacional.

Essa invisibilidade também reflete uma visão culturalista que predominou no meio acadêmico colombiano, onde os grupos indígenas eram amplamente estudados em áreas como antropologia, etnografia e linguística, enquanto as populações negras eram negligenciadas. A abordagem culturalista, influenciada por correntes teóricas norte-americanas, definiu os grupos étnicos como grupos homogêneos em termos de comportamentos e valores que perduram ao longo da história (BEJARANO, 2010). Isso ajudou a fortalecer a parceria entre povos indígenas e grupos étnicos, já que as populações negras eram frequentemente abordadas de uma perspectiva racial.

O ideal de mestiçagem também desempenha um papel crucial nesse processo de invisibilidade. Na Colômbia, a ideia de uma nação mestiça foi promovida como um projeto unificador, mas na prática apaga as diferenças raciais e limita a visibilidade da população negra. Esse ideal, que não reconhece as especificidades das identidades negras, impõe uma geografia racializada, onde o racismo é frequentemente ignorado e não discutido abertamente. O racismo estrutural no país é tratado como algo invisível, marginalizado e negado pela sociedade, ou que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais.

Nesse contexto, a ausência de estudos sobre negritude, afrodescendência e racismo no meio acadêmico colombiano, somada à falta de representatividade política e cultural, contribuiu para a invisibilidade das comunidades negras e enfraqueceu sua capacidade de organizar demandas coletivas. Por outro lado, o movimento indígena desempenha um papel fundamental na luta pelo reconhecimento étnico, tendo sido inclusive um aliado crucial do movimento afrocolombiano durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1991, quando este buscou garantir direitos territoriais e culturais aos negros comunidades.

Essa dinâmica de invisibilidade e exclusão da população negra na Colômbia ajuda a entender as dificuldades enfrentadas pelo movimento negro na luta por reconhecimento e justiça social, que terá que se adaptar e se inspirar nas lutas indígenas para alcançar avanços nas últimas décadas, como a Constituição de 1991 e na Lei nº 70 de 1993. Ao mesmo tempo, o conceito de "nação mista" continua sendo um desafio à afirmação da identidade e dos direitos das populações negras no país, pois continua existindo uma população homogênea.

4.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA COLÔMBIA ATUAL

As políticas de ação afirmativa, especialmente aquelas voltadas para afrodescendentes nas universidades públicas, têm se mostrado uma ferramenta importante na busca por maior inclusão e equidade educacional. No entanto, a análise das políticas implementadas no Brasil e na Colômbia revela desafios significativos, que envolvem questões econômicas, sociais, culturais e políticas. Ao examinar as particularidades de cada país, pode-se entender melhor os impactos dessas políticas e os obstáculos que ainda persistem, dificultando a efetividade das ações de inclusão educacional.

González (2005) destaca um problema comum a muitos países da América Latina, incluindo a Colômbia, relacionado à ausência de um sistema centralizado para a coleta e disseminação de dados sobre políticas de inclusão. A falta de um banco de dados nacional

dificulta a análise e avaliação eficaz dessas políticas, uma vez que as universidades podem coletar informações de maneira isolada, sem coordenação entre elas. Esse cenário impede uma análise mais abrangente e comparativa dos impactos das políticas afirmativas em todo o país. Além disso, essa fragmentação de dados não permite uma avaliação precisa da implementação das cotas, comprometendo o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a inclusão de afrodescendentes nas universidades colombianas.

Outro desafio significativo, conforme observado por González (2005), refere-se à complexidade na classificação e definição de grupos étnicos. Na Colômbia, muitos afrocolombianos não se identificam formalmente com as categorias usadas nos censos ou levantamentos oficiais, o que prejudica a quantificação da população beneficiada pelas políticas de cotas. Além disso, a categorização racial pode ser influenciada por fatores subjetivos e variáveis regionais, o que gera inconsistências nos dados disponíveis, dificultando ainda mais o mapeamento do impacto dessas políticas. Essa falta de clareza nas definições e classificações impede que as universidades, e até o governo, alcancem uma compreensão precisa de quem são os beneficiários das cotas.

Além disso, a limitação de estudos e pesquisas acadêmicas sobre os impactos das políticas de ação afirmativa na Colômbia também é um obstáculo importante. Rosero (2009) observa que a escassez de publicações acadêmicas detalhadas sobre o tema dificulta a construção de um panorama claro sobre a eficácia das políticas de cotas no país. A ausência de estudos robustos impede a geração de dados relevantes e consistentes, o que poderia informar as futuras políticas públicas e fornecer insights sobre as melhores práticas e estratégias de implementação.

Outro aspecto a ser considerado são as barreiras socioculturais e a resistência social. Tanto Mosquera Rosero (2009) quanto González (2005) afirmam que uma parte significativa da sociedade colombiana, especialmente entre grupos que percebem as cotas como uma forma de discriminação reversa, se opõe a essas políticas. Essa resistência pode se refletir em uma falta de disposição das instituições de ensino em coletar e divulgar dados sobre a implementação das cotas, gerando, assim, uma subnotificação ou imprecisão nos dados coletados. A resistência social a políticas de ação afirmativa é um fator que compromete a transparência e a efetividade na aplicação dessas medidas.

Nesse contexto, na Colômbia, o principal objetivo da política de cotas é promover a inclusão e a equidade em vários setores, como educação, política e emprego. A seguir alguns dos principais aspectos da política de cotas na Colômbia:

I. A Lei General de Educación nº 115 de 1994. A etnoeducação é estabelecida como o modelo educacional mais significativo, respaldado pelo reconhecimento do Estado por meio dessa lei. A etnoeducação concentra-se no reconhecimento, na valorização e no respeito à diversidade étnica e cultural das minorias afrocolombianas, indígenas e outras minorias étnicas presentes no território colombiano.

II. Cotas eleitorais: A Lei nº 1475 de 2011, conhecida como Reforma Política, estabelece a obrigação de que pelo menos 30% das candidaturas apresentadas pelos partidos políticos sejam preenchidas por mulheres. Além disso, a lei promove a participação de grupos étnicos minoritários, como afrocolombianos e indígenas, nas eleições.

III. Cotas em universidades: A Lei nº 1014 de 2006, conhecida como Lei de Acesso ao Ensino Superior, estabelece políticas para promover a inclusão de grupos étnicos minoritários e pessoas socioeconomicamente vulneráveis nas universidades colombianas. Essa lei reserva cotas para estudantes pertencentes a comunidades étnicas como indígenas, afrocolombianos, Raizal e Palenquero.

A Colômbia tem sido reconhecida como um país multiétnico e multicultural, historicamente as pessoas pertencentes a esses grupos étnicos têm sido confrontadas com uma série de circunstâncias e condições que as têm colocado em desvantagem no acesso a certos contextos, neste caso a educação.

Na Colômbia, a Constituição Política de 1991, em conjunto com a Lei nº 70 de 1993, especialmente no artigo 38, estabeleceu políticas de inclusão baseadas no reconhecimento da contribuição das comunidades étnicas para os processos sociais, econômicos e culturais do país. Nesse contexto, a educação destinada a esses grupos foi reconhecida como parte integrante do serviço público educacional, exigindo que o sistema educacional acolha a pluralidade da sociedade como um todo. Essas políticas demandam a formulação de propostas pedagógicas que promovam respostas inclusivas às múltiplas expressões da diversidade cultural, possibilitando a construção de novas alternativas educacionais capazes de reduzir as desigualdades. Dessa forma, busca-se atender às necessidades de diferentes contextos e sujeitos.

A educação para esses grupos étnicos faz parte do serviço público educacional e exige que o sistema reconheça a pluralidade da sociedade como um todo, com propostas pedagógicas que, cada vez mais, permitem respostas inclusivas às múltiplas expressões da diversidade, além da possibilidade de construir novas alternativas educacionais, como mecanismo a fim de minimizar a desigualdade no país, o que atende às necessidades de diferentes contextos e assuntos.

Na Constituição Colombiana de 1991, o artigo 7º reconhece e protege o multiculturalismo, considerando os grupos étnicos como sujeitos de direitos, que são categorizados como: povos indígenas, afrodescendentes e ciganos. Com alguns ajustes nas políticas públicas foi incluído também grupos étnicos. Assim, foi promulgado o Decreto nº 1627 de 1992, sobre os créditos do ICETEX [3] – para a população com menos possibilidades econômicas e bom rendimento escolar que deseja ingressar no ensino superior, sujeito ao cumprimento de certos requisitos.

Serão mencionados, portanto, algumas regras de legislativos colombianos que se configuraram como ferramentas para a proteção dos grupos étnicos. Entre eles destaca-se a Lei nº 30, de 28 de dezembro de 1992, que assegura o serviço público de educação voltado para as universidades públicas do país, garantindo a oferta de educação superior como um direito fundamental e essencial para a promoção da igualdade e do desenvolvimento social.

A Lei nº 115 de 1994, também chamada de Lei de Educação Geral, traz no artigo 3º a necessidade de proporcionar educação relevante aos grupos étnicos, de acordo com sua cultura, língua, tradições e costumes próprios e autóctones. Esta lei estabelece os objetivos, princípios, organização e prestação de serviços educacionais em diferentes níveis (formal, não formal e informal) para jovens em idade escolar, adultos, camponeses, grupos étnicos, entre outros. Inclusive, o Capítulo III, no artigo 55 define Educação Etnológica. Esclarece que a Colômbia apresenta uma multiculturalidade, pois existem fragmentos culturais dos brancos, dos indígenas e das diferentes tradições dos seus antepassados, que reivindicam alguns espaços para suas expressões. Essas coletividades não podem ser denominadas como grupos étnicos, uma vez que essa categoria pode ser nomeada como emigrante voluntário, o que tem a oportunidade de ser justificada pelos danos causados ao longo da história.

Ademais, a Lei nº 70 de 1990 destacada no artigo 55 fala que o governo adaptará os programas de crédito e assistência técnica às condições socioeconômicas e ambientais particulares das comunidades negras abrangidas por esta lei. Assim, o Decreto nº 804 de 1995, regulamenta a atenção educacional a essas populações. O Decreto nº 1122 de 1998 estabelece regras para o desenvolvimento da cadeira de estudos afrocolombianos em todos os estabelecimentos de ensino formal do país, bem como estabelece outras disposições.

[3] O ICETEX é uma entidade do Estado que promove o ensino superior através da concessão de créditos educativos e da sua cobrança, com recursos próprios ou de terceiros, à população com menos possibilidades económicas e bom rendimento escolar. Da mesma forma, facilita o acesso às oportunidades educacionais oferecidas pela comunidade internacional para elevar a qualidade de vida dos colombianos e, assim, contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (ICETEX, 2022).

A Comissão Pedagógica das Comunidades Negras foi implantada pelo Decreto nº 2249 de 1995, que é assessorada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação. Assim, a Diretiva Ministerial nº 08 de 2003, orienta o processo de reorganização das entidades territoriais a serviço da população indígena. Já a Diretiva Ministerial nº 011 de 2004, orienta a prestação de serviços de educação em entidades territoriais que atendem à população afrocolombiana e raizal.

A seguir, apresentar-se-á os cinco grupos étnicos que foram reconhecidos pelo censo DANE na Colômbia em 2018, destacando que os grupos étnicos partilham uma história, uma língua e características muito particulares que lhes conferem uma identidade.

1) Indígena: Pessoa descendente dos povos originários da América (Ameríndios) que têm consciência de sua identidade e compartilham valores, traços, usos e costumes de sua cultura, que os diferenciam de outros grupos.
2) População negra, afrocolombiana, raizal e palenquera negra: pessoa afrodescendente que é reconhecida por suas características físicas.
3) Afrocolombianos, afrodescendentes: pessoa que possui ascendência africana reconhecida e que pode ter traços culturais que lhe conferem singularidade como grupo humano. Incluem-se neste grupo os palenqueiros de São Basílio, os negros e os mulatos. Raizal do arquipélago de San Andrés e Providencia: pessoa de traços culturais afro-anglo-antilhanos, com forte identidade caribenha, que possui características culturais próprias, entre as quais se destaca sua língua “bandé” de base inglesa, misturada com a língua espanhola.
4) Palenquero de San Basilio: pessoa pertencente à população afrocolombiana de San Basilio de Palenque, no município de Mahates, departamento de Bolívar, que possui características culturais próprias, entre as quais se destaca a língua “crioula” de origem espanhola misturada com dialetos africanos, por sua vez declarados patrimônio imaterial da humanidade pela UNESCO.
5) População cigana ou ROM: Pessoa descendente de povos ciganos originários da Ásia, que possuem seus próprios traços culturais, como a tradição da língua românica.

Com o surgimento das leis citadas anteriormente e com novas políticas educacionais, o objetivo é alcançar a inclusão curricular em todas as áreas da educação, na intenção de promover a cobertura legal e pedagógica, atendendo às necessidades que surgem na educação com acessibilidade e inclusão.

5. DADOS ESTATÍSTICOS E OS IMPACTOS POSITIVOS DA POLÍTICA PÚBLICA DA LEI DE COTAS NO BRASIL E NA COLÔMBIA

5.1 DADOS ESTATÍSTICOS NA COLÔMBIA

Embora haja avanços no campo legislativo, dados revelam que 27,6% da população colombiana ainda enfrentam dificuldades em atender às suas necessidades básicas, o que representa uma pequena melhoria em relação ao censo de 1993, que indicava 35,8% (DANE, 2005). O conceito de necessidades básicas insatisfeitas (NBI) refere-se à falta de acesso a condições mínimas de vida, como moradia adequada, educação, saúde e uma renda suficiente para atender às necessidades essenciais. Em relação aos lares, 10,6% das residências em 2005 apresentavam duas ou mais necessidades básicas insatisfeitas, refletindo a precariedade de condições de vida de uma parte significativa da população colombiana. Esses dados evidenciam os desafios persistentes em melhorar a qualidade de vida e o bem-estar social, apesar dos avanços legislativos.

O censo de 2005 também mostrou uma disparidade significativa nas taxas de mortalidade infantil entre a população afrocolombiana e a população geral. Para os meninos, a taxa nacional era de 23,7 mortes por mil nascimentos, enquanto para meninos afrodescendentes esse número quase dobrou, alcançando 48,1 mortes por mil. A diferença entre os dois grupos foi de 1,78. No caso das meninas, a taxa nacional era de 18,9 mortes, enquanto para as meninas afrodescendentes esse número mais que dobrou, chegando a 43,9 mortes por mil.

Quanto à expectativa de vida (DANE, 2005), a maior diferença permanece entre as mulheres afrodescendentes e a média da população feminina em geral. Para os homens, a diferença era de 13 anos: a expectativa de vida dos homens afrodescendentes era de 64,6 anos, enquanto para a população masculina em geral era de 77,6 anos. Para as mulheres, a disparidade era de quase 11 anos: a expectativa de vida da população feminina colombiana era de 77,6 anos, enquanto para as mulheres afrodescendentes era de apenas 66,7 anos.

Na Colômbia, o acesso ao ensino superior exige a realização de uma prova aplicada pelo governo federal, conhecida como ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), responsável pela aplicação dessa avaliação. A prova é obrigatória para os estudantes do último ano do ensino médio (ÁLVAREZ, 2012). Vale destacar que, embora os alunos do ensino secundário precisem passar pelo ICFES para ingressar na universidade, ela

não é uma prova de admissão direta, como as que são aplicadas pelas próprias instituições de ensino superior. O ensino superior na Colômbia não é gratuito, embora haja possibilidade de descontos nas mensalidades dependendo da condição econômica da família do estudante. Para determinar o valor do desconto, são considerados fatores como o número de filhos, a classe econômica da família, entre outros critérios. Isso pode resultar na isenção total das mensalidades ou na obrigação de pagar valores proporcionais à capacidade financeira da família.

Nos últimos 20 anos, o acesso à educação na Colômbia tem se tornado progressivamente mais desigual. Em 1993, apenas 3,5% dos jovens da faixa mais pobre da sociedade colombiana tiveram a chance de ingressar no ensino superior, enquanto 36% da camada mais rica frequentavam universidades. Em 1997, embora o acesso tenha aumentado para 9% entre os mais pobres, a distância entre os dois grupos aumentou: a taxa de acesso para os mais ricos subiu para 65%. (DANE, 2005). Em 2002, segundo dados do Consejo Nacional de Política Económica y social (CONPES), 65% da população com maior poder aquisitivo ainda conseguia ingressar nas universidades (CAMPO; GIRALDO, 2009).

Embora a Constituição colombiana seja clara quanto à necessidade de implementar ações afirmativas, até 2013 não havia políticas educacionais de âmbito nacional no país, o que se torna ainda mais grave considerando que, nas avaliações nacionais, os piores resultados educacionais são observados nos municípios com predominância de população negra. De acordo com Heredia, Giraldo e López (2009), esses dados refletem a baixa qualidade da educação nas regiões com maior concentração de negros, uma situação que também afeta as comunidades indígenas. Os autores apontam que esse padrão é igualmente visível na cidade de Cali, onde 70% da população negra com menos de 30 anos frequenta escolas com os piores desempenhos nas provas do ICFES, especialmente nos níveis de educação básica (fundamental e médio).

Segundo um relatório elaborado para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 2009, na Colômbia, 33,4% da população indígena e 31,3% dos afrocolombianos são analfabetos, números quase três vezes superiores aos da população geral. À medida que se avançam nos níveis escolares, a presença de indígenas e afrocolombianos diminui significativamente. O mesmo relatório revela que apenas 18% da população indígena e 13% da população afrocolombiana maior de 18 anos completaram a educação primária – ensino fundamental (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2009).

O grave conflito interno na Colômbia é uma das várias razões que dificultam a permanência de indígenas e afrocolombianos nas escolas. Esses grupos são

desproporcionalmente mais afetados pela violência do que o restante da população (DERECHO A LA EDUCACIÓN DE AFRODESCENDENTES Y PUEBLOS INDÍGENAS EN LAS AMÉRICAS, 2009), o que os força a migrar para outras regiões do país, principalmente para as cidades, interrompendo a educação das crianças que anteriormente viviam em comunidades. Além disso, a infraestrutura escolar oferecida pelo Estado é mais precária nas áreas habitadas por essas minorias. Outro fator importante é o custo envolvido na educação, que inclui despesas com matrícula, uniforme e transporte, tornando a escolarização inacessível para muitas famílias.

O relatório também aponta as consequências do processo neoliberal em curso na Colômbia. O programa de financiamento público para a educação privada tem levado a uma grave crise na qualidade do ensino para as minorias, resultando no fenômeno conhecido como "escolas de garagem", estabelecimentos educacionais de baixíssima qualidade aos quais muitos estudantes são forçados a recorrer devido à falta de alternativas.

Embora haja orientações claras sobre a criação de políticas específicas para as minorias, ações afirmativas, como a reserva de vagas no ensino superior para afrocolombianos e indígenas, foram implementadas de forma fragmentada. A adoção de cotas nas universidades públicas começou no final da década de 1990, impulsionada pelos conselhos superiores das próprias universidades, sob pressão de movimentos negros regionais e com o apoio de estudos acadêmicos sobre a população afrocolombiana nessas instituições. Como resultado dessa abordagem dispersa na implementação das políticas de cotas, há um cenário diversificado de organizações e formas de aplicação dessa ação afirmativa na Colômbia.

Estudos realizados pelo Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) e outras organizações indicam que o número de estudantes afrocolombianos nas universidades aumentou nos últimos anos, mas ainda representa uma porcentagem pequena do total de alunos nas instituições de ensino superior. Em 2019, dados apontavam que cerca de 12% dos estudantes universitários eram afrocolombianos, embora esse número varie conforme a região e a instituição. Além do Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), existem várias outras organizações que realizam estudos e publicam dados relevantes sobre a educação na Colômbia e a inclusão de afrocolombianos no ensino superior. Algumas dessas organizações incluem:

Comissão Nacional de Acreditação (CNA): Responsável pela acreditação das instituições de ensino superior na Colômbia, também realiza estudos sobre a qualidade educacional e o acesso dos diferentes grupos sociais, incluindo a população afrocolombiana.

Departamento Nacional de Planificação (DNP): Esta agência do governo colombiano realiza estudos e análises sobre as políticas educacionais e seu impacto nas diferentes populações, incluindo os afrocolombianos.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): A UNESCO frequentemente publica relatórios sobre a educação na Colômbia e na América Latina, abordando questões de desigualdade racial e o acesso de grupos marginalizados ao ensino superior.

Banco Mundial (BM): O Banco Mundial publica relatórios e estudos sobre a educação na Colômbia, frequentemente analisando as disparidades educacionais e sociais, incluindo a inclusão de afrocolombianos e outros grupos marginalizados no ensino superior.

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID): O BID também realiza pesquisas sobre as desigualdades educacionais na Colômbia, com foco em populações étnicas, como os afrocolombianos e indígenas.

Fundação Ford e outras ONGs: Algumas organizações não governamentais, como a Fundação Ford, realizam estudos e promovem programas que visam aumentar a inclusão de afrocolombianos no ensino superior.

Observatório de Educação do Ministério da Educação Nacional (MEN): O MEN realiza relatórios anuais sobre o sistema educacional colombiano, incluindo dados sobre o acesso de afrocolombianos e outros grupos minoritários ao ensino superior.

Essas fontes, juntamente com o DANE, oferecem uma visão abrangente sobre o acesso e a inclusão de afrocolombianos na educação superior, e são fundamentais para uma análise mais aprofundada da desigualdade educacional na Colômbia.

Em 2015, a Lei nº 1740, também conhecida como a Lei de Ação Afirmativa para Afrocolombianos, estabeleceu a obrigação para que as universidades públicas reservassem vagas para afrodescendentes e indígenas. A medida visava combater as disparidades educacionais e garantir maior acesso e permanência dos estudantes negros e indígenas no ensino superior. A partir dela, universidades públicas começaram a implementar sistemas de admissão especial, com cotas raciais para afrodescendentes, embora o impacto dessa política tenha sido moderado, dado que a implementação variava de acordo com a instituição. Alguns indicadores sugerem que a implementação das cotas, junto com outras medidas de inclusão, tem levado a um aumento gradativo da presença de afrocolombianos nas universidades.

Existem parâmetros específicos para a admissão de membros de comunidades étnicas no ensino superior, exemplificados pelas políticas da Universidade Nacional da Colômbia. Um dos requisitos estabelecidos é que os estudantes admitidos assumam o compromisso de prestar

serviços profissionais em suas comunidades de origem por um período mínimo de um ano. Os membros das comunidades indígenas que entrarem na universidade através deste programa de admissão e se beneficiarem do empréstimo da bolsa serão isentos de seu pagamento total ou parcial, conforme estipulado no Artigo 3 do, Acordo 18 de 1999, do Conselho Superior Universitário (UNAD, 2021).

De acordo com as regulamentações estabelecidas em âmbito nacional e institucional, o Conselho Universitário determina exigências específicas para a admissão de membros de comunidades étnicas. Entre essas exigências, destacam-se o registro gratuito no processo de admissão e a reserva de uma vaga equivalente a dois por cento (2%) do total de vagas disponíveis para cada programa curricular ofertado no edital de admissão.

Embora já existam algumas universidades públicas que, no exercício de sua autonomia, implementam cotas, a intenção é expandir esse modelo. Esse avanço representa um progresso significativo para os grupos étnicos colombianos, oferecendo novas oportunidades de acesso à educação superior.

A Câmara dos Representantes aprovou em segundo debate o projeto de lei que cria cotas especiais nas universidades públicas para estudantes das comunidades negra, afrocolombiana, raizal e palanquero do país. O projeto de lei nº 178 da Câmara 2020, "o qual são criadas quotas especiais nas universidades públicas para estudantes pertencentes às comunidades negra, afrocolombiana, Raizal e Palanquero do país", foi promovido pelo representante das comunidades afro, Jhon Arley Murillo (Congresso de la Republica de Colômbia).

As universidades públicas desempenham um papel crucial ao oferecer benefícios e acesso às comunidades, além de fornecer uma base de dados estatísticos a nível nacional. A competição pelo acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) é especialmente intensa nas grandes cidades colombianas como Bogotá, Medellín, Cali, Manizales e Pereira. Do total de 316 IES na Colômbia, 9% são financiadas pelo setor público, concentrando-se principalmente em quatro cidades da região andina, que respondem por 63% da cobertura. Este cenário é complexo em um país com altos índices de desigualdade social, o que se reflete nos dramáticos indicadores de qualidade de vida e acesso à educação para a população afrocolombiana.

Atualmente, cerca de quinze instituições de ensino superior na Colômbia adotaram políticas de reserva de vagas para estudantes afrodescendentes. Entre elas estão a Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Amazonía, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad de Nariño, Universidad de Caldas, Universidad de Córdoba, Universidad del Tolima, Universidad del Magdalena e a Universidad del Cauca.

Para entender melhor a eficácia dessas políticas afirmativas, é necessário examinar o modelo adotado por cada uma dessas instituições e avaliar o impacto dessas iniciativas na realidade que elas buscam transformar.

1. Universidade da Antioquia: Oferece duas vagas or programa para comunidades negras e isenta 1% da taxa de inscrição para esses candidatos;
2. Universidade do Atlântico: Reserva 2% das vagas por programa para membros da população NARP (Negra, Afrodescendente, Raizal e Palenquero), sem custos de inscrição;
3. Universidade de Caldas: Disponibiliza dois lugares por programa presencial e um lugar por programa à distância para afrodescendentes, com isenção de taxas de matrícula;
4. Universidade da Amazônia: Oferece um lugar gratuito por período de inscrição em cada programa de graduação;
5. Universidade do Cauca: Reserva um lugar por programa para estudantes que concluíram os últimos três anos do ensino secundário na região e obtiveram alta pontuação no exame de admissão;
6. Universidade Popular de Cesar: Concede um lugar para cada 100 estudantes admitidos à população afrodescendente, equivalente a 1% das vagas;
7. Universidade Nacional da Colômbia: Criou um programa especial em 2009, para os melhores graduados afrocolombianos, reservando 2% adicionais das vagas por programa para esses candidatos, que também possuem acesso a programas de assistência social;
8. Universidade de Córdoba: Concede um lugar por curso de graduação a estudantes afrocolombianos, sem custo de matrícula;
9. Universidade Tecnológica de Pereira: Oferece um lugar em cada programa acadêmico para candidatos de comunidades negras, com base em pontuação rigorosa;
10. Universidade de Magdalena: Reserva um lugar por programa acadêmico, com a cota definida pela pontuação no teste ICFES;
11. Universidade de Nariño: Disponibiliza um lugar por programa para estudantes da comunidade afrodescendente do departamento de Nariño, com requisitos específicos de localização e validação comunitária;

12. Universidade de Quindío: Oferece três lugares por programa para comunidades vulneráveis, incluindo negras, deslocados pela violência e povos indígenas, com base em méritos conforme a legislação vigente;
13. Universidade de Tolima: Concede cinco vagas por programa de graduação para minorias étnicas, incluindo populações indígenas e afrocolombianas;
14. Universidade do Valle: Atribui 8% das vagas de cada programa acadêmico para grupos étnicos, além das quotas regulares;
15. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD): Oferece subsídios para estudantes com alto desempenho acadêmico registrados no SISBEN, com um benefício específico definido conforme acordo de 2006.

Além disso, a fim de apresentar algumas estatísticas sobre grupos étnicos na Colômbia e sua participação no ensino superior com base no censo (DANE 2018), pode-se destacar as estatísticas sobre a participação em carreiras profissionais ou tecnológicas e em universidades ou especializações.

Tabela 3 – Dados da cobertura da lei de cotas no ensino superior nas comunidades étnicas colombianas

Cobertura da lei de cotas no ensino superior nas comunidades étnicas colombianas
Populações Indígenas: técnica profissional ou tecnológica (8,77%);
Populações cigana ou RROM: técnica profissional e tecnológica (18,45%), universitário (12,22%);
Populações negra, mulata, afrocolombiana e afrodescendente: técnica profissional a tecnológica (10,91%), universitário (14,59%);
Populações Raizal: universitário (12,28%);
População Palenquera: média técnica (7,47%), universitário (14%), especializações, Mestrados, Doutorados (6,46%).

Fonte: Dane (2018).

A análise dos dados apresentados sobre a cobertura da lei de cotas no ensino superior nas comunidades étnicas colombianas, oferece uma visão detalhada de como diferentes grupos étnicos têm acessado a educação técnica e universitária, bem como as cotas desempenham um papel na inclusão de populações historicamente marginalizadas.

A seguir, apresenta-se uma interpretação detalhada dos dados, considerando não apenas a porcentagem dos grupos étnicos em relação à população total, mas também uma análise mais aprofundada sobre sua representatividade e acesso aos direitos fundamentais, como educação e políticas públicas inclusivas.

Populações Indígenas

- Técnica profissional ou tecnológica**:** 8,77%.

A porcentagem de indígenas que têm acesso ao ensino técnico e profissional por meio de cotas é de 8,77%. Esse número representa um avanço, mas é importante considerar que a população indígena da Colômbia é uma fração menor do total, e o número de pessoas com acesso ao ensino técnico reflete tanto as cotas quanto os esforços de políticas educacionais específicas para este grupo. Esse valor pode ser comparado ao número total de indígenas no país, permitindo uma análise mais clara sobre a efetividade e a representatividade da política implementada.

Populações Ciganas ou RROM

- Técnica profissional ou tecnológica: 18,45%;
- Universitário: 12,22%;

A população cigana, com uma presença historicamente marginalizada, tem um acesso considerável a cotas, com 18,45% recebendo formação técnica e 12,22% acessando o ensino universitário. Embora esses números sejam relevantes, é importante entender a população total de ciganos ou RROM na Colômbia para medir a real eficácia dessas cotas, visto que esse grupo é uma minoria ainda mais reduzida.

Populações Negra, Mulata, Afrocolombiana e Afrodescendente

- Técnica profissional ou tecnológica: 10,91%;
- Universitário: 14,59%.

Esses números indicam uma maior participação no ensino superior, especialmente no nível universitário, com 14,59% de afrocolombianos acessando a educação superior. Comparado com outros grupos, a população negra e afrodescendente tem uma

representatividade significativa, refletindo o impacto da política de cotas na inclusão de um grupo com uma histórica desigualdade educacional.

Populações Raizal

- Universitário: 12,28%.

As populações raizais, que habitam as ilhas de San Andrés e Providencia, têm uma presença mais modesta no ensino superior, com 12,28% acessando o nível universitário. Esses números, apesar de menores, mostram que, embora uma parte da população raizal tenha acesso a cotas, a política ainda precisa ser mais robusta para atingir a totalidade da população dessa comunidade.

Populações Palenquera

- Média técnica: 7,47%;
- Universitário: 14%;
- Especializações, mestrado, doutorado: 6,46%.

As populações palenqueras, com uma rica história cultural, têm um bom acesso ao ensino superior, especialmente no nível universitário (14%). Contudo, ainda há um baixo acesso a níveis mais altos de educação, como especializações e doutorados (6,46%). Isso pode indicar uma lacuna nas políticas de cotas que não atendem completamente às necessidades de educação superior avançada para essa comunidade.

As porcentagens apresentadas no quadro representam uma minoria dos habitantes pertencentes aos grupos étnicos na Colômbia, cujo acesso ao ensino superior foi viabilizado pela política de cotas, implementada desde 1993 e desenvolvida ao longo de 29 anos. Essa situação evidencia a desigualdade de condições enfrentada por essas populações, desigualdade esta que historicamente foi reforçada por categorizações sociais baseadas na cor da pele, cultura ou costumes. Esses fatores refletem as estruturas de exclusão que persistem na sociedade, tornando a luta contra a marginalização social uma questão contínua e urgente. (DANE, 2018).

A lei de cotas teve como objetivo principal combater a exclusão social histórica das populações étnicas marginalizadas no ensino superior, mas a luta continua. A discriminação de cor de pele e etnia está profundamente enraizada nas estruturas sociais, e a simples implementação de cotas não é suficiente para eliminar as desigualdades. Castells (2001, p. 98) define a exclusão social como "o processo pelo qual certos indivíduos e grupos são

sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma subsistência autónoma dentro dos níveis sociais determinados pelas instituições e valores num dado contexto". Esse processo de exclusão, segundo Castells, está relacionado à impossibilidade de acesso a trabalho remunerado regular, o que impede que as pessoas mantenham uma unidade familiar estável. Tal como aponta o autor, "a exclusão social é o processo que desqualifica uma pessoa como trabalhador no contexto do capitalismo" (CASTELLS, 2001, p. 98). Assim, a inclusão plena não pode se restringir às cotas; ela exige também o reconhecimento da diversidade cultural**,** investimentos em infraestrutura educacional nas áreas mais marginalizadas e uma mudança profunda nas atitudes sociais.

Finalmente, de acordo com as definições apresentadas, pode-se afirmar que a exclusão social resultou na desintegração das relações sociais e na ruptura das estruturas de convivência, o que é evidenciado pelas transformações econômicas e sociais contínuas que a nossa sociedade enfrenta. Essa exclusão, muitas vezes, tem suas raízes em padrões históricos profundamente enraizados. No entanto, é crucial destacar o papel da discriminação racial ativa no contexto atual. O racismo continua a ser um fator central na perpetuação dessas desigualdades. Os dados disponíveis indicam padrões de exclusão sistemáticos, que se refletem, por exemplo, no menor retorno do investimento educacional para a população negra, um reflexo claro da persistente desigualdade racial em nossa sociedade.

5.2 DADOS ESTATÍSTICOS NO BRASIL

Os dados apresentados anteriormente ilustram como as políticas de cotas raciais tiveram um impacto significativo na composição racial e étnica das universidades brasileiras, promovendo maior inclusão e diversidade no ensino superior.

Depois da adoção generalizada de políticas de ação afirmativa pelas universidades federais em 2008, houve, em 2010, um aumento significativo na presença de alunos negros no ensino superior. Em 2003, apenas 5,9% dos alunos das universidades federais se autodeclararam negros e 28,3% se autodeclararam pardos, mas em 2010 esses números aumentaram para 8,72% e 32%, respectivamente (ANDIFES, 2011). No entanto, essa mudança não foi uniforme em todos os cursos, o que levanta questões sobre o progresso da inclusão racial em áreas de alto prestígio, como medicina**,** engenharia e direito, quando comparado ao quadro geral das universidades federais.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) atribui esse aumento à implementação gradual de políticas de ação afirmativa nos últimos anos da década. Esse crescimento é resultado de várias iniciativas, incluindo esforços internos das próprias universidades e incentivos fornecidos pelo governo federal, como o financiamento adicional do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007.

A implementação dessas políticas de ação afirmativa é evidenciada por meio da análise de informações específicas de algumas universidades, que demonstraram um aumento na inclusão de alunos. Esse movimento visa não apenas reduzir as disparidades educacionais históricas, mas também promover uma maior representação desses grupos minoritários no ensino superior.

A implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades federais do Brasil tem mostrado um impacto significativo na inclusão de estudantes negros e indígenas ao longo dos anos. Um exemplo claro desse progresso pode ser observado na Universidade de Brasília (UnB). Em 2003, apenas 2% dos graduandos eram negros, mas após a adoção da política de cotas, no primeiro semestre de 2013, esse número aumentou para 31%. Em 2020, quase 19 mil alunos se autodeclararam negros ou pardos, representando 47,8% do total de graduandos da universidade (Universidade de Brasília, 2020). Na Universidade Federal do Pará (UFPA), entre 2010 e o primeiro trimestre de 2022, 30 mil estudantes de cor parda ou preta ingressaram na instituição. Em 2019, 3.740 estudantes foram admitidos exclusivamente por meio das cotas raciais, refletindo a efetividade das políticas de ação afirmativa (UFPA, 2022). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também teve um aumento significativo na inclusão racial. No último vestibular sem cotas, em 2007, apenas 3,17% dos candidatos eram pretos e pardos. No entanto, após a implementação das cotas em 2008, esse número saltou para 11,12%. Em 2020, 41,1% dos alunos ingressaram através das cotas, totalizando 9.224 estudantes, dos quais 3.237 foram admitidos por cotas raciais (UFRGS, 2020). Na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2022, 7.314 alunos de graduação foram beneficiados pela Lei de Cotas. Desses, 4.137 estudantes foram admitidos através das cotas raciais, que atendem negros, pardos e indígenas (UFG, 2022).

Além dessas universidades, várias outras instituições federais têm adotado políticas de cotas, tanto para negros quanto para indígenas. A Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, reserva 50% das vagas para candidatos de escolas públicas, sendo 40% dessas vagas destinadas a pretos e pardos (UFPA, 2022). A Universidade Federal de Roraima (UFRR) oferece 60 vagas em licenciatura exclusivamente para indígenas, enquanto a Universidade

Federal de Tocantins (UFT) reserva 5% das vagas para indígenas. A Universidade de Brasília (UnB), por sua vez, reserva 20% das vagas para negros e 10 vagas específicas para indígenas (UnB, 2020). Outras instituições, como a Escola Superior de Ciências da Saúde (DF), reservam 40% das vagas para candidatos de escolas públicas, enquanto a Universidade Federal da Grande Dourados (UFMS) oferece 60 vagas em licenciatura indígena exclusivamente para indígenas (UFMS, 2020).

Essas iniciativas demonstram um esforço contínuo para reduzir a desigualdade racial no ensino superior no Brasil. As reservas de vagas, tanto para negros quanto para indígenas, têm contribuído significativamente para aumentar a diversidade racial nas universidades.

O impacto das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras tem sido substancial, promovendo uma maior inclusão e diversidade no ensino superior, especialmente após sua adoção generalizada em 2008. De acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2011), em 2003, apenas 5,9% dos alunos das universidades federais se autodeclararam negros e 28,3% se declararam pardos. No entanto, em 2010, esses números aumentaram para 8,72% e 32%, respectivamente. Embora esses avanços tenham sido notáveis, essa mudança não foi uniforme em todos os cursos, levantando questões sobre a efetiva inclusão racial em áreas de alto prestígio, como medicina, engenharia e direito, em comparação com o cenário geral nas universidades federais. Esse fato sugere que, apesar dos avanços significativos, persistem barreiras para a plena inclusão racial em algumas áreas do conhecimento.

De acordo com Andifes (2011), o aumento da presença de estudantes negros e pardos nas universidades brasileiras reflete os avanços proporcionados pelas políticas de ação afirmativa, implementadas de forma gradual, em conjunto com os esforços internos das instituições de ensino superior e os incentivos promovidos pelo governo federal. Um exemplo significativo é o programa Reuni, lançado em 2007, que teve como objetivo a expansão e a reestruturação das universidades federais. A análise de dados de diferentes universidades evidencia o impacto dessas políticas na inclusão de estudantes negros, pardos e indígenas, além de destacar o compromisso das instituições em reservar vagas especificamente para candidatos indígenas. Essas ações têm contribuído para a ampliação da diversidade racial e étnica no ensino superior, promovendo maior equidade no acesso à educação.

6.CONCLUSÃO

As ações afirmativas são mecanismos importantes que buscam promover a inclusão, especialmente no campo da educação, como é o caso das cotas para universidades públicas. No Brasil, apesar dessas políticas não resolverem todos os problemas sociais, elas têm sido fundamentais para promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, conforme demonstrado pelos resultados qualitativos e quantitativos obtidos. No entanto, a eficácia das políticas de ação afirmativa é complexificada pela necessidade de mecanismos de fiscalização e controle para prevenir fraudes e garantir a implementação adequada dessas políticas.

De acordo com um estudo da Universidade de Brasília (UnB, 2022), a criação de estruturas institucionais, como assessorias, comitês e coordenadorias, tem sido uma resposta para acompanhar e fiscalizar a efetivação dessas políticas. Durante a investigação, tornou-se evidente que há uma disparidade significativa entre os grupos étnicos matriculados nas universidades. Por exemplo, para cada estudante indígena admitido, há aproximadamente sete estudantes afrocolombianos. Essa desigualdade destaca as dificuldades de acessibilidade enfrentadas por grupos minoritários, exacerbadas por critérios e percentuais estabelecidos pelas universidades que restringem o acesso às vagas.

A necessidade urgente de enfrentar as desigualdades sociorraciais em sociedades multiculturais e democráticas tem colocado no centro do debate público a implementação de medidas que promovam a inclusão social. Nesse contexto, as Ações Afirmativas surgem como uma importante proposta para avançar rumo à equidade, particularmente como resposta às desigualdades históricas e às práticas discriminatórias em relação a grupos tradicionalmente excluídos, como as mulheres e os negros. No caso da Colômbia, compreender como as Ações Afirmativas podem ser um meio eficaz para alcançar a inclusão social de afrocolombianos, negros, raizal e palenquero implica uma análise aprofundada do seu significado, dos debates que geraram e do seu funcionamento em diversos contextos históricos e geográficos.

Na Colômbia, a Constituição Política de 1991 e a Lei nº 70 de 1993 reconhecem e protegem os grupos étnicos. No entanto, a inclusão desses grupos, especialmente no ensino superior, tem sido lenta e inadequada. Embora a legislação esteja no papel, a implementação real dos processos de inclusão continua a ser um desafio, com a cobertura desses grupos sendo abordada de forma gradual pela lei geral da educação.

Para melhorar a situação, seria necessário um controle e monitoramento mais eficaz sobre a entrada e saída de estudantes e programas acadêmicos nas universidades. É essencial ir além dos números estatísticos fornecidos pelos funcionários e investigar as causas das lacunas

na inclusão para encontrar soluções adequadas. Como aspecto positivo, destaca-se o aumento da acessibilidade às universidades, bem como a presença crescente de líderes provenientes de grupos étnicos, o que incentiva outras pessoas dessas comunidades a superarem barreiras e buscar novas oportunidades. A inclusão desses grupos representa uma oportunidade para promover a diversidade e a igualdade, ampliando o reconhecimento da cultura e da história dessas populações.

Um dos postos-chaves da investigação é que a Ação Afirmativa se baseia num paradigma distributivo de justiça social, que procura corrigir as desigualdades históricas e estruturais através de medidas específicas. No entanto, esta abordagem tem sido objeto de debate. Por um lado, é criticada pelo facto de não gerar mudanças estruturais significativas, o que limita a sua eficácia. Outros críticos (YOUNG, 2000) argumentam que, ao dirigir-se a grupos específicos, pode gerar novas desigualdades, uma vez que não se baseia no princípio de tratar todos os indivíduos de forma igual, levando a uma percepção de injustiça entre aqueles que acreditam que o mérito deve ser o único critério de acesso às oportunidades.

A comparação entre os dois países revela a importância da coleta de dados e da realização de estudos para o sucesso das políticas de ação afirmativa. Enquanto o Brasil, com sua significativa população negra e uma tradição consolidada de coleta de dados, tem avançado na implementação de políticas inclusivas, a Colômbia ainda enfrenta desafios relacionados à escassez de informações e à carência de estudos abrangentes sobre a questão racial. Apesar dessas dificuldades, as experiências e conquistas do movimento negro brasileiro têm servido como referência e inspiração para os ativistas colombianos, demonstrando o impacto positivo que uma abordagem fundamentada em dados pode ter na promoção da justiça racial.

Portanto, a produção e análise de dados estatísticos são essenciais para a formulação e avaliação de políticas de ação afirmativa eficazes. A experiência brasileira destaca como a coleta sistemática de dados e o envolvimento ativo dos movimentos sociais podem levar a mudanças significativas e duradouras. A Colômbia, por sua vez, ainda está em um processo de desenvolvimento, mas as lições aprendidas com o Brasil oferecem um caminho promissor para aprimorar suas políticas de inclusão racial e enfrentar as desigualdades persistentes.

O estudo comparativo entre os contextos brasileiro e colombiano ilustra como a coleta de dados e a implementação de políticas de ação afirmativa são fundamentais para a inclusão racial no ensino superior. No Brasil, a tradição de coleta de dados censitários desde o início do século XX e as ações do movimento negro contribuíram significativamente para a formulação de políticas públicas mais robustas e eficazes. A presença de dados estatísticos detalhados permite um diagnóstico mais preciso das desigualdades e facilita a adoção de medidas

específicas para corrigi-las. O movimento negro brasileiro, apoiado por esse banco de dados, conseguiu implementar políticas de cotas e ações afirmativas com maior alcance e impacto.

A Colômbia, por outro lado, enfrentou desafios significativos devido à ausência de dados sobre a população afrocolombiana no censo até 2008. A coleta de dados só foi iniciada após intensas negociações com organizações estudantis afrocolombianas, o que permitiu que as questões relacionadas à inclusão racial ganhassem visibilidade na Universidade Nacional. Entretanto, a falta de dados consistentes e a fragmentação das informações limitaram a capacidade de implementar políticas de ação afirmativa de forma tão eficaz quanto no Brasil. Embora haja avanços, a representatividade e a ação afirmativa ainda são limitadas, e a carência de estudos abrangentes sobre o impacto dessas políticas impede uma avaliação mais aprofundada, resultando em um processo de inclusão que ainda necessita de aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, M.; BARBOSA, G.; LESMES, J. **Estado del Arte de la Didactica universitaria:** Producción Iberoamericana. p. 110, 2014.

ALMEIDA, F. R. **Desafios da implementação das cotas raciais no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ÁLVAREZ, M. *Acceso a la educación superior en Colombia: una mirada desde la equidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012.

AGUILAR, L. A. **A inclusão e a educação superior na Colômbia:** A luta das populações afrodescendentes. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2006.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina**: 1800 – 2000. São Carlos, SP: EdUFScar, 2007.

AROCHA, Jaime. **La inclusión de los afrocolombianos**. ¿Meta inalcanzable?". In: RESTREPO, Luz Adriana Maya (Org.). Los afrocolombianos: Geografía humana de Colombia, tomo VI. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1998. Disponível em: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/afro/indice. Acesso em: 12 nov 2024.

ARRUTI, María Teresa**.** *Afrocolombianos: etnicidad y política en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2000

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: ANDIFES, julho 2011.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Educação e inclusão: análise da Colômbia*. 2019. Disponível em: https://www.iadb.org. Acesso em: 22 jan. 2024

BANCO MUNDIAL. *A educação na Colômbia: desafios e avanços*. 2021. Disponível em: https://www.worldbank.org. Acesso em: 22 jan. 2024.

BIZELLI, José Luís (Org.); HEREDERO, Eladio Sebastian (Org.); RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América (versão eletrônica). 01. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. v. 01. 324p.

BORIN, Fábio. *A abolição da escravidão e os impactos sociais: uma análise crítica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1979

BRASIL. Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: INEP, 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov 2024.

_____. Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 1997.

_____. Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019. **E**stabelece normas para concursos públicos no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 mar. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9739.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

_____. 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, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 5 jul 2024.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jun 2024.

_____. 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, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 2 jun 2024.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>

BELL, Derrick. *Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism*. New York: Basic Books, 1992.

BEJARANO, Juan Pablo Estupiñan. **Qual é sua raça ou grupo étnico?** Censos, classificações raciais e multiculturalismo na Colômbia e no Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BUSTOS, Santiago. *Políticas públicas e inclusão social: Afrocolombianos e indígenas no contexto pós-1991*. Bogotá: Editorial Norma, 2013.

CAMPO, A.; GIRALDO, J. *Equidad y acceso a la educación superior en Colombia: una visión desde las políticas públicas*. Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y social – CONPES, 2009.

CARDOSO, Octávio. *A escravidão no Brasil e os paradoxos da abolição*. São Paulo: Editora História Livre, 2008.

CARNEIRO, Henrique. *Raça: uma construção social*. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001

CASTELLANOS, Juan Manuel; CORREA, Bertha Lucía; LOAIZA, María Correa. Esperales de humo: El acceso de estudiantes de grupos étnicos en la universidad. **Cuadernos de Investigación**, Manizales, Colombia, n. 20, 2006.

CASTRO HEREDIA, Javier Andrés; URREA GIRALDO, Fernando; VIÁFARA LÓPEZ, Carlos Augusto. **Un breve acercamiento a las políticas de acción afirmativa:** orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. 2009. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99612491009. Acesso em: 6 dez 2024.

CARNEIRO, Maria Luiza**.** Sob a máscara do nacionalismo: autoritarismo e anti-semitismo na Era Vargas (1930-1945). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 1, n. 1, p. 23-40, 1990.

COLOMBIA. Lei nº 115 de 1994. **Lei de Educação Geral**. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024.

_____. Ley 1740 de 2015. **Por la cual se establece la acción afirmativa para el acceso a la educación superior de los afrocolombianos, pueblos indígenas y raizales**. Bogotá: Congreso de la República de Colombia, 2015. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-366981_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Relatório sobre a situação dos direitos humanos na Colômbia*. 2009. Disponível em: https://www.icrc.org. Acesso em: 2 dez. 2024.

COMISIÓN EUROPEA. Secretaría General**. Pilar europeo de derechos sociales, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea**. 2017. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2792/506887>. Acesso em: 19 abr 2024

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. **Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración.** Bruselas. 1992.

CNA – COMISSÃO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO. *Estudo sobre a qualidade e inclusão no ensino superior colombiano*. 2021. Disponível em: https://www.cna.gov.co. Acesso em: 22 jan. 2024.

CONSÓRCIO DE ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS - CAA. **Balanço das cotas sociais e raciais:** 20 anos de implementação na UERJ e 10 anos da Lei Federal 12.711/12. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Prova%20objetiva%20-%20Recepcionista.pdf. Acesso em:07nov.2024.

CRUZ, Mariana. *Educação e Inclusão: O Papel das Comunidades na Formação Educacional*. Bogotá: Editora ABC, 2015.

DELGADO, Roberto. *A Educação Intercultural na Colômbia: Desafios e Perspectivas*. Medellín: Editora Nueva, 2012.

DANE – DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Acceso a la educación superior en Colombia*. Bogotá: DANE, 2005.

DNP – DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Relatório sobre a inclusão educacional na Colômbia*. 2020. Disponível em: https://www.dnp.gov.co. Acesso em: 22 jan. 2025

_____. Bogotá, 2019. Disponível em: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion. Acesso em: 6 jan 2024.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (COLÔMBIA). INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA - DANE. **Glosario étnico.** 2018. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/Glosario_etnicos.pdf>. Acesso em: 10 nov 2023.

DUARTE, Allan Coelho. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/502895/>. Acesso em: 03 jan 2024.

FRASER, N. A. **Justiça Social na Era Global**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009.

FRASER, Nancy. **Reclamar a justiça:** a redistribuição e o reconhecimento no debate contemporâneo. Tradução de Afonso Ávila. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FRASER, N. **A justiça social na era dos direitos**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, Florestan**.** *A integração do negro na sociedade de classes.* São Paulo: Editora Globo, 2017.

FERREIRA, Laura. *A Igreja Católica e os movimentos sociais na América Latina: a atuação na década de 1970*. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2008.

FUNDAÇÃO FORD. *Estudo sobre inclusão educacional para populações afrocolombianas*. 2020. Disponível em: https://www.fordfoundation.org. Acesso em: 22 jan. 2024

GARCÍA, Carlos. *A Inclusão Educacional e os Desafios das Comunidades Afrocolombianas.* Bogotá: Editora Mundo Novo, 2017.

_____. **Geovisor grupos étnicos**. 2018. Disponível em: <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/sociedad/autorreconocimientoetnico/?lt=7.154214420861576&lg=-75.50266842149995&z>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: políticas e práticas na educação brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
GONZÁLEZ, D. A. **A política de crédito educativo na Colômbia e a inclusão de afrodescendentes nas universidades públicas**. Medellín: Editora Universidad de Antioquia, 2017.

GONZÁLEZ, A. **La cuestión racial en América Latina**. 2005. Guimarães, Antônio Sérgio A. 2012 Preconceito Racial. Modos, Temas e Tempos. (São
Paulo: Cortez).

GONZÁLEZ, Felipe. *Desafios das políticas de cotas e ações afirmativas na Colômbia: O caso das universidades públicas*. Bogotá: Editora Universidad de los Andes, 2011.

GROS, Claude. *A Constituição de 1991 e a inclusão dos afrocolombianos na Colômbia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

_____. **Grupos étnicos**. 2019. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-portema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA, GEMAA**. O que são Ações Afirmativas?**. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo**.** *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2012.

HANDERSON, Joseph; ÁLVAREZ, Luis Meza. *Olhares negros: desigualdade racial e ações afirmativas no ensino superior na Colônia e no Brasil*. Pelotas: Editora da UFPel, 2012.

HOOKER, J. Inclusão indígena e exclusão dos afrodescendentes na América Latina. Tempo Social – **Revista de Sociologia da USP**, 18(2):89-111, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 1998*. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

ILIS, Magali Aparecida**.** *Metodologia da pesquisa documental: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2011

INSTITUTO COLOMBIANO DE CRÉDITO EDUCATIVO Y ESTUDIOS TÉCNICOS EN EL EXTERIOR – ICETEX. *O ICETEX é uma entidade do Estado que promove o ensino*

superior através da concessão de créditos educativos e da sua cobrança.... 2022. Disponível em: https://www.icetex.gov.co. Acesso em: 7 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP**. Censo da Educação Superior 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 6 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS. **O que é Ação Afirmativa?.** Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/o-que-e-acao-afirmativa>. Acesso em: 03 jan. 2024.

KATZNELSON, Ira. *When Affirmative Action Was White: An Untold History of Racial Inequality in Twentieth-Century America*. New York: W.W. Norton & Company, 2005.

KENNEDY, John F. *Executive Order 10925: Establishing the President's Committee on Equal Employment Opportunity*. 1961.

LIBBY, Lilian; PAIVA, Paulo de. *A escravidão no Brasil: reflexões sobre o legado histórico*. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

LIMA, F. M.; SILVA, T. F. A **política de cotas e a inclusão no ensino superior:** Desafios e avanços. São Paulo: Editora Hucitec, 2018.

LOURY, Glenn C. *The Anatomy of Racial Inequality*. Cambridge: Harvard University Press, 2002

_____. Lei nº 178 da Camara2020, **quotas especiais nas universidades públicas.** Disponível em: <https://vlex.com.co/vid/texto-definitivo-plenaria-camara-879265952>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. Ley 70 de 1993. **Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política**. Disponível em: <https://normativa.archivogeneral.gov.co/ley-70-de-1993/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

_____. Ley General de Educación 115 de 1994. **Establece las disposiciones generales para la educación en Colombia**. Disponivel em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-184681.html#:~:text=Ley%20115%20de%201994%2D%20Ley,familia%20y%20de%20la%20sociedad.acceso>. Acesso em: 2 jun.2024

_____. Ley 1475 de 2011. **Reforma Política.** Establece la obligación de que al menos el 30% de las candidaturas presentadas por los partidos políticos sean ocupadas por mujeres y promueve la participación de grupos étnicos minoritarios en las elecciones. Disponível em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43332>. Acesso em: 2 jun .2024

_____. Ley 1014 de 2006. **Ley de Acesso al Ensino Superior.** Establece políticas para promover la inclusión de grupos étnicos minoritarios y personas socioeconomicamente vulnerables en las universidades colombianas, reservando cupos para estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas como indígenas, afrocolombianos, Raizal y Palenquero. Disponível em:

<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-1014-2006.pdf>. Acesso em: 2 jun.2024

MARTINS, F**. A construção das cotas raciais no Brasil:** História e contextos políticos. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional – **MEN.** Política educativa para pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas. Bogotá: MEN, 2009. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/. Acesso em: 20 abr. 2024.

MENDES, Pedro Vitor Gadelha. **Racismo no Ceará:** herança colonial, trajetórias contemporâneas. Fortaleza: UFC, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN). *Relatório anual de educação superior e inclusão social*. 2020. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co. Acesso em: 22 jan. 2024.

MYRDAL, Gunnar. *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. New York: Harper & Row, 1944.

MOJICA, Clara. *Desigualdade racial e as políticas de ação afirmativa na Colômbia: Avanços e desafios*. Medellín: Editorial EAFIT, 2017

MORENO, Dollis Andrea Asprilla; FLACO, Darley Mosquera. **Política de acción afirmativa de cupos especiales para grupos étnicos en la Universidad Tecnológica de Pereira – Colombia**. 2011. Disponível em: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2613/1/986132O83.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MOSQUERA ROSERO, Claudia. **Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal:** Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

MUNANGA, Kabengele**.** *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, A. F. **A implementação das cotas raciais no Brasil:** Desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

OCDE. **Las universidades públicas que dan cupos a afros, raizales y palenqueros**. Disponível em: <https://www.universidad.edu.co/las-universidades-publicas-que-dan-cupos-a-afros-raizales-y-palenqueros/>. Acesso em: 4 mai.2024.

ORTIZ, Felipe. *Currículo e Diversidade Cultural: Teoria e Prática*. Bogotá: Editora Sinal, 2011.

ORTIZ, José Antonio Caicedo; GUZMÁN, Elizabeth Castillo. **Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana:** Nuevos sujetos, viejas estructuras. Cuadernos Interculturales, Viña del Mar, Chile, v. 6, n. 010, primer semestre, 2008.

PAIVA, S. A. **Cotas nas universidades públicas brasileiras:** Impactos e desafios. Brasília: Editora UnB, 2019.

PAIXÃO, Marcelo; HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, 2001

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. (Eds.). **Education for Life and Work:** Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. National Research Council of the National Academies. Washington DC: The National Academies Press, 2012.

PÉREZ, Ana. *A questão fundiária na costa do Pacífico: intervenções governamentais e resistência negra*. Bogotá: Editora Mar Negra, 2015.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI.** 1 Ed Intrínseca: Rio de Janeiro, 2014.

PIMENTA, A. P. **A experiência de cotas nas universidades brasileiras:** Avanços e desafios. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2021

PINTO, Maria José. *Práticas Pedagógicas e a Construção de Identidades*. Bogotá: Editora Universitária, 2014.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Indicadores de educação 1998*. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, PROEXT. **Sobre ações afirmativas e comunidades tradicionais**. Disponível em: <https://proext.ufam.edu.br/dpa/sobre-acoes-afirmativas.html>. Acesso em: 03 jan. 2024.

RAMÍREZ, C. P. **Políticas de inclusão no ensino superior colombiano:** Desafios da implementação. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015.

REY, Alejandro. *Cidadania e etnicidade: as políticas de inclusão na Colômbia pós-1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

ROBERT F. KENNEDY CENTER FOR JUSTICE AND HUMAN RIGHTS**.** *Derecho a la educación de los afro-descendientes y pueblos indígenas en las Américas: caminando hacia la dignidad y igualdad para todos y todas*. Washington, D.C.: Robert F. Kennedy Center for Justice and Human Rights, 2009. Disponível em: http://www.lawschool.cornell.edu/Clinical-Programs/international-humanrights/upload/Right-to-Education-RFK-Full-Report-SPAN-09-07-09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROSARIO-LABBÉ, Claudia Mosquera; DÍAZ, Ruby Esther León; MORALES, Margarida María Rodríguez. **Escenarios post-Durban:** Para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 2009.

SALLES, Sérgio. **Ação afirmativa e igualdade de oportunidades**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. **Do colonialismo ao racismo**. Revista X, 1952.

SANTOS, Laura. *Ensino Bilingue e Multilingue: Respeito às Línguas Indígenas na Colômbia*. Bogotá: Editora Latina, 2013.

SANTOS, João. *Desempenho dos cotistas no ensino superior: uma análise de 2002 a 2021*. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 3, p. 45-60, 2021.

SANJUAN, Raúl. *O direito à educação e a inclusão das populações marginalizadas na Colômbia*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, E. L.; ALMEIDA, R. P. **Política de ação afirmativa e acesso à educação superior:** A experiência das cotas no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 2017.

SILVA, Roberto. *Acesso ao ensino superior e políticas de cotas no Brasil: avanços e desafios*. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 3, p. 102-118, 2021.

SOUZA, Maria. *Desafios e avanços nas políticas de cotas no Brasil*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

SOARES, M. C. **A Lei de Cotas no Brasil:** Desafios e Perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

SOARES, S. V.; Picolli, I. R. A.; Casagrande, J. L. (2018). Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Bibliométrica, Artigo de Revisão e Ensaio Teórico em Administração e Contabilidade. **Administração: Ensino E Pesquisa**, 19(2), 308–339. https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n2.970

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, STF. Tema 203 - **Sistema de reserva de vagas, como forma de ação afirmativa de inclusão social, estabelecido por universidade**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=2662983&numeroProcesso=597285&classeProcesso=RE&numeroTema=203#:~:text=%C3%89%20constitucional%20o%20uso%20de,ingresso%20no%20ensino%20superior%20p%C3%BAblico.&text=52181%2F2019%20%2D%2002%2F09,PGR%20%2D%20Manifesta%20ci%C3%AAncia%20do%20ac%C3%B3rd%C3%A3o.>. Acesso em: 09 jan. 2024.

TITMUSS, Richard. *Essays on the Welfare State*. London: Allen & Unwin, 1974.

THOMAZ, José; NASCIMENTO, Maria. *Índice de Desenvolvimento Afrodescendente no Brasil*. São Paulo: Editora UFJF, 2003.

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

UNAD. Artigo 3 do Acordo 18 de 1999 do **Conselho Superior Universitário.** Disponível em:<https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/programas-de-admision-especial-paes/comunidades-indigenas/>. Acesso em: 07 out. 2023.

UNESCO. *Relatório mundial de monitoramento da educação*. 2020. Disponível em: https://www.unesco.org. Acesso em: 22 jan. 2024.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. **Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas**. Disponível em: <https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/programas-de-admision-especial-paes/comunidades-indigenas/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA, UNB. **Precursoras da Lei de Cotas, universidades federais reforçam importância das ações afirmativas no ensino**. Disponível em: https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/5795-precursoras-da-lei-de-cotas-universidades-federais-reforcam-importancia-das-acoes-afirmativas-no-ensino#:~:text=Em%202012%2C%20a%20partir%20da,das%20vagas%20exclusivas%20para%20negros.>. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Relatório Anual de Acompanhamento das Políticas de Cotas**. Disponível em: https://www.unb.br. Acesso em: 20 dez. 2024.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Relatório sobre Inclusão de Negros e Pardos na Universidade**. Disponível em: https://www.ufpa.br. Acesso em: 20 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório sobre Inclusão de Negros e Pardos na Universidade**. Disponível em: https://www.ufrgs.br. Acesso em: 20 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Relatório Anual de Acompanhamento das Políticas de Cotas**. Disponível em: https://www.ufg.br. Acesso em: 20 dez. 2024.
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFMS). **Relatório sobre Políticas de Ação Afirmativa e Cotas**. Disponível em: https://www.ufms.br. Acesso em: 20 dez. 2024

WEST, Cornel. *Race Matters*. New York: Beacon Press, 2004.

YOUNG, I. M. *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer, 2000.

ZAMBRANO, Catalina González. **De Negros a Afrocolombianos:** Oportunidades, Políticas e Dinâmicas de Ação Coletiva dos Grupos Negros na Colômbia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.