


Dossiê: Relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos

Implementação da política afirmativa para a população negra em três universidades públicas do Sul do Brasil: uma longa caminhada*


Implementation of the affirmative policy for the black population in three public universities in the South of Brazil: a long walk

Implementación de la política afirmativa para la población negra en tres universidades públicas del Sur de Brasil: una larga caminata

Alessandra Alfaro Bastos**

 <https://orcid.org/0000-0002-2399-4082>

Alejandro Javier Lezcano Schwarzkopf***

 <https://orcid.org/0000-0002-6190-894X>

Resumo: Neste trabalho, apresenta-se uma argumentação que expõe e discute a criação de universidades públicas no Brasil e sua relação com a formação de estudantes pertencentes às famílias das elites brancas brasileiras. Destaca-se, ainda, o processo de institucionalização da política de cotas raciais, em busca de estabelecer uma relação com uma agenda global, cujas discussões sobre a discriminação racial vêm exercendo influência no âmbito de movimentos de desracialização institucional no Brasil. Inicialmente, aborda-se a universidade como instituição histórica no Brasil; em seguida, são estabelecidos diálogos entre gestão democrática da Educação Superior e justiça social. Observa-se, então, o caminho até a política pública para a promoção da igualdade racial nas instituições federais de Educação Superior. Por fim, são apresentados os cenários de três universidades públicas do Sul do país.

Palavras-chave: Universidade pública brasileira. Cotas raciais. Negros.

Abstract: In this work, an argument that exposes and discusses the creation of public universities in Brazil and its relationship with the education of students belonging to the families of the Brazilian white elites is presented. It is also highlighted the process of institutionalization of racial quota policy in order to establish

* Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Número CAEE: 46281221.3.3001.5346

** Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: <alebastos@ymail.com>.

*** Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: <alejandroschwarzkopf@politecnico.ufsm.br>.

a relationship with a global agenda, whose discussions on racial discrimination have been exerting influence on the context of institutional deracialization movements in Brazil. Initially, the university as a historical institution in Brazil is addressed; then, dialogues are established between democratic management of Higher Education and social justice. The path towards public policy for the promotion of racial equality in federal institutions of Higher Education is then observed. Finally, the scenarios of three public universities in the South of the country is presented.

Keywords: Brazilian public university. Racial quotas. Black people.

Resumen: En este trabajo, se presenta una argumentación que expone y discute la creación de universidades públicas en Brasil y su relación con la formación de estudiantes pertenecientes a las familias de las élites blancas brasileñas. Se destaca, aún, el proceso de institucionalización de la política de cuotas raciales, buscando establecer una relación con una agenda global cuyas discusiones sobre la discriminación racial vienen ejerciendo influencia en el ámbito de movimientos de desracialización institucional en Brasil. Inicialmente, se aborda la universidad como institución histórica en Brasil; en seguida, son establecidos diálogos entre gestión democrática de la Educación Superior y justicia social. Se observa, entonces, el camino hacia la política pública para la promoción de la igualdad racial en las instituciones federales de Educación Superior. Finalmente, son presentados los escenarios de tres universidades públicas del Sur del país.

Palabras clave: Universidad pública brasileña. Cuotas raciales. Negros.

Introdução

A universidade pública brasileira estabeleceu-se no período da ditadura Getúlio Vargas sem o debate sobre participação dos cidadãos na arena pública, bem como sem preocupação com a promoção de justiça social, como dificuldades de acesso e de permanência. E, assim, se manteve durante os anos seguintes.

Tendo em vista a existência apenas de escolas técnicas, voltadas para a formação de profissionais liberais, formou-se uma lacuna na problematização de nossa cultura, haja vista a ausência de estudos avançados, relegando aos professores da Educação Básica a repetição de conceitos europeus, apreendidos de forma autodidata, sem a necessária relativização (TEIXEIRA, 1989).

O Brasil, país do mito da harmonia racial, por muito tempo conseguiu propagandar o convívio pacífico entre as raças, como vemos em obras como *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933). Todavia, a análise de poucos dados sobre sua população deixa evidente o racismo intrínseco à sociedade brasileira:

- Em 2018, 75,7% dos homens vítimas de homicídios eram negros, e as chances de um homem negro morrer eram 2,7 vezes maior do que um não-negro. Entre as mulheres negras a chance de morrer era 5,2 vezes maior quando comparadas com as não negras (CERQUEIRA *et al.*, 2020).
- Em 2019, 66,69% da população carcerária era composta por pretos e pardos, conforme o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – (DEPEN, 2019).
- Em 2019, 64,8% das pessoas com mais de 14 anos desocupadas eram negras, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019).
- Em 2019, o rendimento médio real das pessoas pretas e pardas era de R\$ 1.746,00 enquanto o das pessoas brancas era de R\$ 3.074,00 (IBGE, 2019).
- Nas eleições de 2018, 27% dos eleitos nas esferas nacional, estadual e distrital eram pretos e pardos (KRÜGER, 2018).
- Em 2019, 9% das pessoas pretas e pardas com mais de 14 anos possuía Ensino Superior completo (IBGE, 2019).

A colonialidade do poder, proposta por Quijano (2014), ou o padrão de dominação da modernidade, configura-se em dois eixos: dominação cultural e controle do trabalho sob a hegemonia do capital. Para a definição desse padrão de poder, as relações sociais surgidas a partir da expansão colonialista foram reclassificadas a partir do critério de raça, sendo o homem branco europeu o ápice do desenvolvimento humano, combinando as relações de trabalho segundo as necessidades do capital em cada momento histórico (QUIJANO, 2014). No Brasil, a colonialidade é percebida tanto no racismo estrutural brasileiro (ALMEIDA, 2019) como na submissão das elites locais aos grupos neoliberais, os quais definem as atividades relativas ao mundo financeiro e que promovem o conceito de liberdade a partir do individualismo.

Assim sendo, neste trabalho, apresentamos uma argumentação que expõe e discute a criação de universidades públicas no Brasil e sua relação com a formação de estudantes pertencentes às famílias das elites brancas brasileiras (BATISTA, 2015, 2018) e a necessária mudança a partir da institucionalização. Destacamos, ainda, o processo de institucionalização da política de cotas raciais, em busca de estabelecer relação com uma agenda global cujas discussões sobre a discriminação racial vêm exercendo influência no âmbito de movimentos de desracialização institucional no Brasil. Para alcançarmos os objetivos, utilizamos pesquisa bibliográfica, levantamento de dados em sítios institucionais e requisição de informação por meio do Portal FalaBR, quando as informações estavam incompletas nos portais, a partir de um olhar que busca ser decolonial e antirracista. Inicialmente, abordamos a universidade como instituição histórica no Brasil. Na sequência, estabelecemos diálogos entre gestão democrática da Educação Superior e justiça social e observamos o caminho até a política pública para a promoção da igualdade racial nas instituições federais de Educação Superior. Por fim, apresentamos os cenários de três universidades públicas do sul do país.

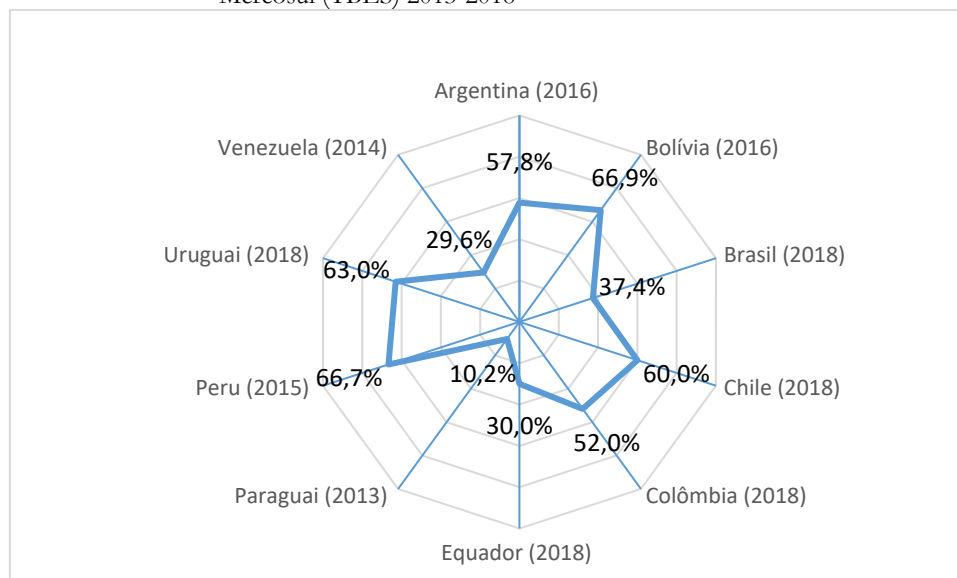
A universidade como instituição histórica

Da vinda da família real para o Brasil até a República, muitas vezes foi aventada a necessidade de criação de uma universidade; todavia, a grande identificação da elite brasileira com a portuguesa não permitiu tal avanço. Segundo Teixeira (1989), apenas em fins do século XIX o termo brasileiro se estabeleceu; assim, até então, os estudantes que saíam do Brasil para estudar em Coimbra eram portugueses nascidos no Brasil. Logo, a universidade como instituição que promove a formação de profissionais e pesquisadores de alto nível iniciou-se tardiamente no Brasil, enquanto na América hispânica datam dos anos de 1500 (1551 – Universidade de San Marcos, em Lima, e Universidade do México). No Brasil, apenas a partir dos anos de 1930 (1934 – Universidade de São Paulo – USP), houve a integração das faculdades e das escolas profissionais com a implantação de estudos de alto nível (AGUILAR, 2006). A característica do Ensino Superior brasileiro, até então, centrava-se na formação de profissionais liberais em carreiras como Direito, Medicina e Engenharias. Somado a esse diapasão no estabelecimento das universidades, o cenário universitário brasileiro foi pouco influenciado pela efervescência política que iniciou na Argentina, em 1918, com o Manifesto de Córdoba, que exigia uma “Reforma Universitária”, contra um modelo talhado pela e para as elites hispano-americanas.

No Brasil, além do fato de ser um dos últimos países da América Latina a implantar universidades focadas no ensino, na pesquisa e na extensão, é gritante a diferença entre Instituição de Ensino Superior (IES) pública e privada, diferença que fortalece a Educação Superior privada, como aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019). Disso se pode concluir que a opção política do Brasil foi pela privatização dessa etapa da educação, favorecendo ainda mais a exclusão de grupos étnico-raciais dessa etapa do ensino. Tal

inferência pode ser percebida pelas taxas brutas de matrículas apresentadas nos Gráficos 1 e 2 a seguir.

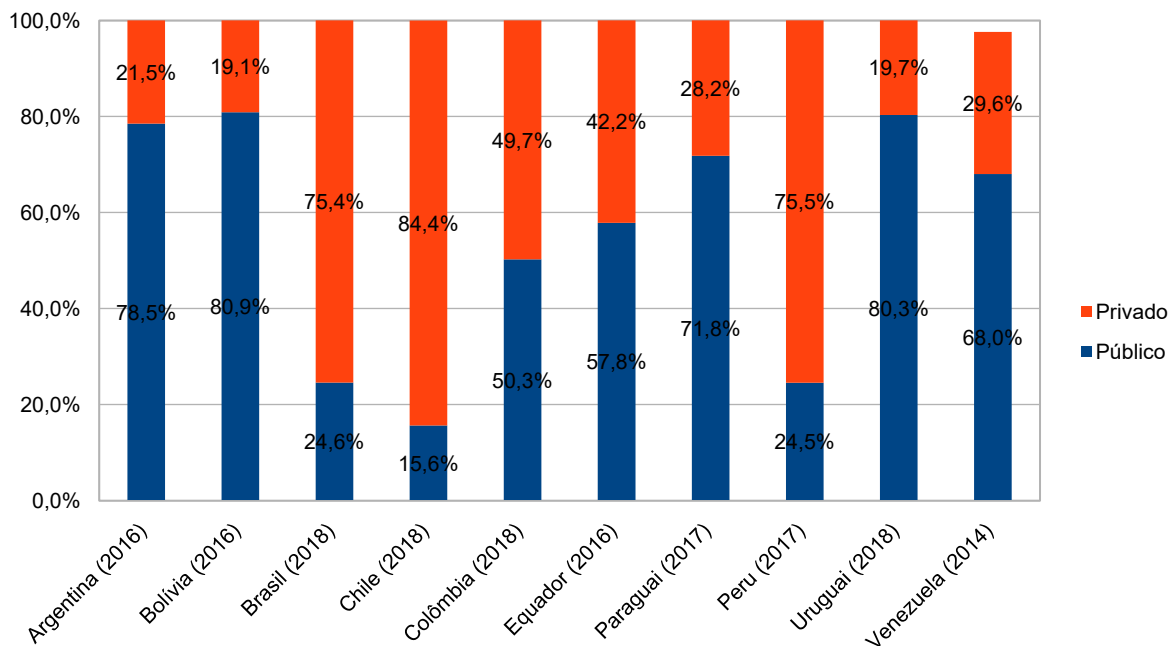
Gráfico 1 - Taxa bruta de matrículas na Educação Superior dos países do Mercosul (TBES) 2013-2018



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados no Instituto Nacional de Estatística – INE (2018a, 2018b), Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC (2018), Instituto Nacional de Estadística y Informática – INEI (2017), IBGE (2019) e UNIVERSIA (2016).

Obs.: Taxa Bruta = população que frequenta a Educação Superior/população que teoricamente corresponde a esse nível x 100.

É importante destacarmos que a taxa bruta de matrículas se refere às pessoas de todas as idades que, a partir da conclusão da Educação Básica, acessam a Educação Superior. Também, os valores de taxas brutas, do Gráfico 1, referem-se a um percentual relativo ao total da população dos países considerados. No caso do Brasil, a taxa bruta de 37,4%, nesse percentual, considerando IES públicas e privadas, temos, ainda, um grande percurso pela frente, a fim de atingir o que pretendeu o Plano Nacional de Educação (PNE) para a oferta de vaga pública para o período de 2014 a 2024. A Meta 12 pretende elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida (população de 18-24 anos) para 33%, assegurada a qualidade da oferta e da expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014a).

Gráfico 2 - Matrículas na Educação Superior nos países do Mercosul (2014-2018)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados no INE (2018a, 2018b), INDEC (2018), INEI (2017), IBGE (2019) e UNIVERSIA (2016).

Como podemos observar, na maioria dos países que compõem o Mercosul¹, o movimento de Córdoba parece ter tido algum impacto relativo às matrículas nas universidades públicas, as quais passam a ser superiores às do setor privado, excetuando-se no Brasil, no Chile e no Peru (24,6%, 15,6% e 24,5%, respectivamente), países que cederam esse campo à exploração mercantil.

Todavia, há diferenças nos três casos:

- No Brasil, a reforma universitária, no período da ditadura militar, buscou atender à crescente demanda por mão de obra qualificada para a industrialização do país e o fez a partir da atuação de técnicos e de consultores norte-americanos. As universidades públicas acabaram restritas a uma elite, devido às poucas vagas, à acirrada disputa por estas e à excelência acadêmica; os demais setores da população acediam às faculdades privadas em um processo de mercantilização da educação (SILVA, 2016).
- No Peru, a elite econômica acede às boas universidades privadas, e os setores populares, às universidades massificadas públicas ou privadas de baixa qualidade, o que ocorreu impulsionado pelo Estado, a partir dos anos de 1980, ao destinar recursos públicos majoritariamente para duas universidades privadas (Pontificia Universidad Católica del Peru – PUCP e Universidad Peruana Cayetano Heredia – UPCH) (MEJÍA, 2018).
- O caso do Chile trata-se da total neoliberalização da economia ocorrida na ditadura de Augusto Pinochet. Não havia Ensino Superior gratuito, pois as universidades públicas deviam se autofinanciar, o que está se modificando desde 2018 com a aprovação da lei da gratuidade da Educação Superior (ESPINOZA, 2017).

Considerando os dados dos censos de 1940-2010, embora as pessoas negras sejam maioria da população brasileira durante toda a história nacional, sua presença no Ensino Superior é pequena. Nos anos de 1950, havia apenas 4.016 pretos e pardos graduados; 60 anos depois, em

¹ Bloco de integração regional surgido no final dos anos de 1980 no contexto da redemocratização da América Latina.

2010, havia 3.310.039 dos mais de 190 milhões de residentes, isso diz respeito a 1,74% da população.

Nas últimas décadas, principalmente após a abertura democrática, os movimentos sociais negros auxiliaram a promover o empoderamento e estimularam o autorreconhecimento da população preta e parda, rompendo com a perspectiva colonial que delega aos mestiços um *status* maior na escala social, pois são “[...] o primeiro degrau na escada de branquificação sistemática do povo brasileiro” (NASCIMENTO, 2017, p. 83), o que, ainda assim, não os afasta dos obstáculos das pessoas pretas para a ascensão social.

Diálogos entre gestão democrática da Educação Superior e justiça social

Na Educação Superior, a efetivação da gestão democrática, entendida como ferramenta de voz e de escuta de setores tradicionalmente excluídos dos processos decisórios, enfrenta dificuldades peculiares, quais sejam: as exigências por parte da sociedade para o atendimento das demandas locais, regionais e nacionais nos aspectos técnicos, científicos, culturais e sociais; e as restrições impostas pelo poder público quanto ao financiamento de suas atividades (SANTOS, 2000).

Santos (2004) relata a contínua necessidade da universidade ressignificar-se ao longo de sua trajetória. Ao mesmo tempo em que procura manter sua autonomia, ela precisa adequar-se às exigências governamentais e do mercado. Nessa caminhada ambígua, a fim de a universidade tornar-se não apenas um espaço de reprodução dos sistemas de poder vigentes, mas também um espaço de multiculturalismo e de multiplicação das vozes da sociedade que ela visa “ajudar”, haja vista a existência de muitos projetos de pesquisa e extensão, os quais têm por objeto populações em situação de vulnerabilidade, deve-se ampliar os espaços de comunhão das diversas vozes. Para tanto, a desmitificação da figura do docente universitário como detentor de todo poder e conhecimento em decorrência dos títulos de educação formal dos quais é possuidor é imprescindível. A construção de uma cultura de avaliação participativa na qual a comunidade consegue perceber as mudanças decorrentes de seus apontamentos e auxiliar no processo de reflexão das práticas individuais reforçam o sentimento de pertença, ao tornar todas as vozes audíveis.

A construção da universidade pela base é a oportunidade em que as vaidades individuais de projetos de poder são sublimadas, bem como a possibilidade de frear a reprodução do que Bourdieu e Passeron (1970) chamaram de violência simbólica, em prol da transformação de seus membros em agentes autônomos de mudança social, conforme indicou Freire (1986). Desse modo, alcança-se o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A construção do conhecimento universitário, que até as reformas neoliberais estava voltada mais para seu interior, em um processo de produção para si mesmo a qual a sociedade pode utilizar ou não, em uma espécie de leviandade com os recursos públicos despendidos, passa a ter de reformular-se, no que Santos (2004) chama de conhecimento pluriversitário, o qual não é apenas uma aproximação mais estreita com o mercado, mas também com o terceiro setor e populações vulneráveis, na interação intra e extra-muros acadêmicos.

Nessa perspectiva, o conhecimento pluriversitário também emerge das relações que passaram a existir com o ingresso dos estudantes e dos servidores negros. A academia necessariamente teve de rever seus posicionamentos em vários setores, desde a assistência

estudantil, passando pelos currículos, até as metas institucionais, devido aos estranhamentos ocorridos em decorrência da multiculturalidade:

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. (SANTOS, 2004, p. 31).

A modificação propiciada pela política de ação afirmativa não pôde passar despercebida, visto que a taxa líquida dos jovens negros, de 18 a 24 anos, na Educação Superior, passou de 35,1%, em 2009, para 55,6%, em 2019 (IBGE, 2019), o que ainda é muito abaixo dos 78,8% dos jovens brancos nesse nível de ensino. A transformação dos *campus* desmistificou a aura de plácida harmonia do ambiente universitário, refletindo o racismo da sociedade, seja pelo confronto do eurocentrismo dos currículos, seja pelos embates propiciados nas acusações de racismo tanto de professores como de discentes. Para Santos (2004), isso se insere em sua segunda crise de legitimidade, haja vista, após o ingresso dos descendentes das classes populares na universidade, haver a exigência de igualdade, deixando de existir o ambiente de consenso por meio da hierarquização dos saberes.

Após a implantação do sistema de ingresso com reserva de vagas, foi possível observarmos a mudança significativa no público que frequenta o *campus*, muito em razão também do Sistema Unificado de Seleção (SISU), que possibilitou que pessoas de todo o país concorressem às vagas das universidades públicas, transformando radicalmente as cores das instituições federais de Educação Superior. Os estranhamentos decorrentes da ocupação de vagas tradicionalmente resguardadas, sob o manto da meritocracia, a estudantes brancos da elite e da classe média não tardaram a iniciar:

A 3ª Turma do Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) condenou na última terça-feira (28/4) um professor da faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a pagar multa civil por ato de racismo. O professor foi denunciado em ação civil pública pelo Ministério Público Federal (MPF) por ter feito em aula comentários racistas. Conforme a denúncia do MPF, o acusado teria dito durante o primeiro dia de aula da disciplina Leguminosas de Grãos Alimentícios, em março de 2000, as frases: os negrinhos da favela só tinham os dentes brancos porque a água que bebiam possuía fluor [s/z] e soja é que nem negro, uma vez que nasce é difícil de matar. (CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL, 2009, n.p.)

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – uma das maiores instituições de Ensino Superior público do Estado – contabilizou mais um caso de racismo. Desta vez, o banheiro da Biblioteca Central do campus principal da instituição, no Bairro Camobi, foi o local dos ataques. Foram escritas as frases “pretos imundos”, “macacos”, “babuínos” e “pretos na senzala” na porta de um dos sanitários. (WEGNER, 2019a, n.p.).

O curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena vem a público repudiar o caso de racismo enfrentado pelo curso de História-Licenciatura, no campus Jaguarão. Acreditamos que tais atos são consequências da omissão da reitoria, em diferentes gestões, frente a ataques de racismo, machismo e LGBTfobia sofridos pela comunidade acadêmica nos campi desta instituição e que não foram devidamente tratados com a seriedade e respeito que os casos requerem. À exemplo; do caso do grupo NEAB e PIBID Educação Física, do campus de Uruguaiana e aos assédios diários nos diversos cursos desta instituição, onde as/os agressoras/es seguem disfrutando desta impunidade. (UNIPAMPA, 2017, n.p.).

Com exceção do primeiro caso, nos demais não houve qualquer admoestação a alguém ou algum grupo, pois sequer foram encontrados suspeitos. Uma situação que ilustra bem o racismo estrutural de nossa sociedade é o que passou com um estudante de Direito, alvo de ataque racista na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): no diretório acadêmico do curso foi escrito “o lugar de vocês é no tronco”, “fora negra”, “negros fora”, juntamente aos nomes de dois estudantes pretos do curso, fato ocorrido no ano de 2017. Até o momento, apenas o estudante alvo do ataque foi denunciado por supostamente ter cometido os crimes de injúria racial e falsidade ideológica (WEGNER, 20119b). Afora a evidente necessidade de coibir ações de autotutela, causa estranheza a incapacidade de a investigação chegar a algum suspeito, mesmo a ação tendo ocorrido dentro de uma instituição em uma sala cujo acesso se dá por meio de chave, cujos usuários devem registrar-se.

O antirracismo vai muito além de discursos no mês da Consciência Negra² e de notas de repúdio quando ações como as descritas ocorrem. A universidade pública, na qualidade de instituição que, por um lado, estimula o pensamento crítico-reflexivo, tende, por outro, a buscar a manutenção do *status quo* de sua estrutura burocrática e didática e, principalmente, o lócus de poder.

Da promoção da igualdade racial até as cotas raciais na universidade pública brasileira

Surgido nos pós-guerras mundiais, a luta antirracista visa coibir qualquer forma de discriminação decorrente de cor ou etnia, porém, como referem Araújo e Maeso (2013), a raça é vista como do outro, nunca pertencente à sociedade em geral, a qual evita realizar o enfrentamento. No Brasil, foi internalizado, no ano de 1969, a Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (BRASIL, 1969a). Contudo, antes disso, em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil faz parte, por meio da Convenção nº 111, já elencava, entre seus princípios, a eliminação de toda discriminação com base na cor, na raça, no sexo, na religião, dentre outros (BRASIL, 1920). No campo do ensino, em 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) elaborou a convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, na qual recomendava aos estados-membros a formulação de políticas para a promoção de igualdade (UNESCO, 2003).

O discurso oficial do Brasil à época reiterava o que vinha sendo promovido desde o início da República: o Brasil não precisava discutir raça (tanto menos no contexto pós-golpe civil-militar de 1964), dada a conhecida harmonia em que viviam brancos e negros e a profusão das uniões interracialis desde a colônia – como proferiu, conforme Silva (2008), o Ministro das Relações Exteriores, Juracy Magalhães, na XXI Assembleia da ONU em 1966:

No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as

² Durante o mês de novembro, ocorrem diversas atividades que envolvem a cultura africana. Nesse mês, é celebrado, no dia 20, o dia da morte de Zumbi – líder do Quilombo Palmares, o Dia da Consciência Negra.

Formas de Discriminação Racial, aprovada pela última sessão da Assembléia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial [...]. (SILVA, 2008, p. 69-70).

O termo “raça” esteve presente nas Constituições de 1934, 1967 e na Emenda Constitucional N° 1, de 17 de outubro de 1969, nos seguintes termos: “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça [...]” (BRASIL, 1946, 1967, 1969b, n.p.). A Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) voltou ao texto anterior somente com o fim do regime de exceção na Constituição Federal de 1988, momento de redemocratização do país. O racismo passou, então, a ser considerado crime imprescritível e inafiançável (BRASIL, 1988).

Em 1996, foi elaborado o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituído pelo Decreto N° 1.904, de 13 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a). O I PNDH, dentre as suas propostas, previu o desenvolvimento de “[...] ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (BRASIL, 1996b, p. 30), o que não ocorreu até sua revogação, em 2002, pelo II PNDH, instituído pelo Decreto N° 4.228, de 13 de maio (BRASIL, 2002).

A promoção da igualdade racial da população negra toma ares institucionais, relativamente ao Governo Federal, a partir da criação, em 2003, da Secretaria de Políticas de Igualdade Racial, ainda no primeiro ano do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), partido progressista de centro-esquerda. Essa Secretaria tinha por objetivo assessorar a Presidência da República nos assuntos tocantes a indivíduos e grupos raciais e étnicos, especialmente a população negra.

Em 2003, foram publicadas a Lei N° 10.639, de 9 de janeiro, que obriga a inclusão no currículo do ensino básico a temática “História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003a), e o Decreto N° 4.886, de 20 de novembro de 2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), a qual visava reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra (BRASIL, 2003b). Entre seus objetivos específicos, consta a ação afirmativa: “Eliminação de qualquer fonte de discriminação e desigualdade raciais direta ou indireta, mediante a geração de oportunidades” (BRASIL, 2003b, n.p.)

Em 2009, o Decreto N° 6.872, de 4 de junho, aprovou o Plano Nacional de Promoção de Igualdade Racial (Planapir) e instituiu o Comitê de Articulação e Monitoramento (BRASIL, 2009). O Plano foi dividido nos seguintes eixos: Trabalho e desenvolvimento econômico; Educação; Saúde; Diversidade cultural; Direitos Humanos e Segurança pública; Comunidades remanescentes de quilombos; Povos indígenas; Comunidades tradicionais de terreiro; Política internacional; Desenvolvimento social e segurança alimentar; Infraestrutura e Juventude (BRASIL, 2009).

Em 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, Lei N° 12.288, de 20 de junho, destinado a garantir à população negra a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010). A Lei elenca um conjunto de políticas e de serviços a fim de enfrentar as desigualdades raciais brasileiras.

Após essa trajetória na institucionalização do combate ao racismo na política nacional, iniciada com a criação da Secretaria de Políticas de Igualdade Racial, em 2003, a Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, veio determinar a reserva de 50% das vagas dos cursos de Graduação nas universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com cotas para pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). Naquele momento, a maioria das universidades federais apresentava, de forma fragmentada, algum tipo de ação afirmativa (raciais, sociais, deficiências), alavancadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(Reuni), que, entre as diretrizes para apresentação de propostas, indicava: “A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007, p. 10). Até então, as instituições com alguma reserva de vagas, que haviam iniciado pioneiramente nas estaduais, vinham crescendo de forma constante quando houve um salto a partir do lançamento e da adesão ao Programa.

Martins (2018), ao analisar os pressupostos da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024), refere a necessidade de confrontar e de denunciar o silenciamento no sistema educativo do enfrentamento das questões étnico-raciais, como herança do sistema colonial: “Num tal quadro, a educação e o direito a uma educação de qualidade precisam ser descolonizados na medida em que os sistemas vigentes fracassem em confrontar os privilégios e as assimetrias do paradigma econômico e cultural eurocêntrico da modernidade ocidental” (MARTINS, 2018, p. 4).

Democracia e participação política no Brasil: os movimentos sociais na educação e o racismo institucional

A participação da sociedade em momentos diversos das eleições representativas soma direitos à cidadania, passando de indivíduos a sujeitos responsáveis pela comunidade. Segundo Luchman (2002), os movimentos sociais ganharam força na oposição aos governos autoritários que vigoraram até início dos anos de 1980 na América Latina, possibilitando repensar a relação Estado, sociedade e mercado. O período de transição, no Brasil, possibilitou a criação de mecanismos participativos inseridos na legislação pátria com força constitucional, determinando espaços de democracia direta como o referendo, plebiscito e a iniciativa popular, além da participação da sociedade civil nos conselhos gestores de políticas públicas, nas áreas de seguridade social, educação, crianças e adolescentes, no âmbito municipal, estadual e federal (BRASIL, 1988).

No espírito redemocratizador da época, a comunidade acadêmica uniu-se e formou o Fórum da Educação na Constituinte, composto por entidades sindicais e científicas, responsável pela inclusão no texto constitucional dos “[...] princípios de autonomia universitária e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enunciando-os como elementos constitutivos de um padrão de qualidade num projeto de universidade voltado para os interesses da maioria da população” (MAZZILLI, 2011, p. 206). Também foi lançado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), o qual uniu movimentos sindicais, sociais, correntes parlamentares, instituições. Todos esses movimentos possibilitaram a incorporação da gestão democrática como indispensável nas instituições públicas de ensino, também como resposta à crise do capitalismo dos anos de 1970 (BATISTA, 2018; PINHEIRO, 2015).

No cenário internacional, à mesma época, surgiram as teorias da democracia participativa, como podemos observar em Rawls (1997). Há uma tendência a refutar o modelo decisionístico, o voto de acordo com pré-concepções individuais (AVRITZER, 2000). Segundo Rawls:

Nada garante a ideia de que a vontade da maioria está correta. Na realidade, as concepções de justiça tradicionais não mantiveram esta doutrina, ao sustentarem que o desfecho do processo de votação está sempre sujeito a princípios políticos. Ainda que em determinadas circunstâncias seja justificado que a maioria detenha o direito constitucional de legislar, isso não significa que as leis promulgadas sejam justas. (RAWLS, 1971, p. 356 *apud* AVRITZER, 2000, p. 32).

Habermas (1984 *apud* AVRITZER, 2000) vem resgatar o conceito de argumentatividade ao rejeitar que a vontade da maioria pode se legitimar e de que é possível barganhar em torno de interesses pré-estabelecidos, opondo a ambos a ideia de deliberação argumentativa, atribuindo à

esfera pública o local onde as diferentes concepções se colocariam em contato em uma rede de procedimentos argumentativos.

As teorias deliberativas pugnam pela ampliação da participação no cenário das arenas públicas, pois possibilitam a reflexão no debate dos interesses individuais. Simplificadamente, a legitimidade da democracia é calcada no princípio da soberania popular (FEDOZZI; MARTINS, 2015), e a participação social deve ser promovida nas diversas arenas que definem políticas públicas.

A construção de uma democracia forte somente é possível se participativa, pois, considerada em si mesma, ela detém dois valores fundamentais preciosos para diferentes correntes da teoria democrática: a inclusão e a autodeterminação (FRASER, 2007; LAVALLE, 2011; SANTOS, 2007). Assim, para as instituições que recebem a população das ações afirmativas como política pública para a promoção da justiça social, urge a necessidade de criação de mecanismos de promoção da paridade participativa, pois “[...] los obstáculos políticos a la paridad participativa incluirían los procedimientos de decision que marginan de forma sistemática a ciertas personas” (FRASER, 2006, p. 68).

Araújo e Maeso (2019) referem que houve a construção de uma concepção de racismo a partir do enfrentamento do fascismo e antissemitismo pela academia, desconsiderando a atuação das nações europeias durante o período colonial. O racismo passa a ser entendido como pertencente a determinados indivíduos, ou grupos extremistas, que vivem no seio de uma sociedade democrática, assim:

Isto leva, frequentemente, a eliminar a esfera do poder das preocupações acadêmicas com o racismo, descartando-se a necessidade de investigar as suas expressões “bem-intencionadas” ou “moderadas” no centrismo político ou no topo das instituições democráticas, protegendo-se assim o privilégio racial das elites. (VAN DIJK, 1993, *apud* ARAÚJO; MAESO, 2019, p. 463).

O termo racismo institucional foi cunhado pelo Grupo Panteras Negras ainda em 1967. No Brasil, o racismo é parte intrínseca da cultura nacional, perfectibilizado por meio de ações normalizadas que atingem exclusivamente a população negra, sob o disfarce de situações que são atribuídas exclusivamente à vítima. Mesmo o Brasil sendo um país cuja maioria da população é preta e parda, 55,8%, apenas 8,8% possuem curso superior completo (IBGE, 2019). Alcançar níveis mais altos de êxito escolar é tarefa hercúlea, pois implica a transposição de inúmeras barreiras inexistentes para a população branca, como ensinam Bourdieu e Passeron em suas obras *Os Herdeiros* (2018) e *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970).

No Brasil, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) implementado em 2005, definiu o racismo institucional como “o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (GELÉDES, 2013, p. 11).

Nas universidades, as gestões devem atender as diretrizes do Governo Federal para utilização dos recursos (Leis Orçamentárias Federais), porém as diretrizes não são engessadas, permitindo às instituições a implementação conforme suas singularidades, o que cria margem para o gestor institucionalizar os compromissos individuais decorrentes dos apoios obtidos para sua eleição. Com isso, ações que vão na contramão do *status quo*, por exemplo as práticas antirracistas

e decoloniais, tendem a ser atendidas no limite da imposição legal, como veremos nos casos mais adiante.

Partindo do pressuposto de que para a efetivação de uma democracia forte todos os atores devem participar em todas as etapas da construção das agendas, nas instituições de Educação Superior, foram criados mecanismos para essa escuta (autoavaliação, ouvidoria, plano de desenvolvimento institucional), os quais podem vir a ser instrumentos para construir a contra-hegemonia, reinventando a emancipação e modificando as instituições por dentro (SANTOS, 2007).

Implementação da política afirmativa para a população negra em três universidades públicas do Sul do país

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), das instituições que possuíam reserva de vagas até 2012, 85% delas tinham como beneficiários prioritários os alunos egressos de escola pública, seguindo a lógica meritocrática da dificuldade de competição entre egressos do sistema privado e público em um processo seletivo, dadas as diferenças na qualidade do ensino, o que também deixou visível a dificuldade de enfrentamento das desigualdades raciais pela academia.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha definido como princípio da educação pública a gestão democrática e ele seja ratificado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c), na Educação Superior é mitigado pela obrigatoriedade de cada comissão ou colegiado ser composto por 70% de docentes, centrando o poder em uma categoria. Ainda, em decorrência do Decreto Nº 1.916, de 23 de maio de 1996 (BRASIL, 1996d), os dirigentes das Instituições Federais de Educação (IFEs) somente podem ser ocupados por docentes, os quais acumulam as atividades gerenciais com as acadêmicas, devendo atender tanto às demandas políticas, culturais e econômicas quanto possibilitar um ambiente que estimule o pensamento reflexivo, crítico de alto nível nas diferentes áreas do conhecimento.

Bhabha (1998), assim como Quijano(2014), ao analisar o processo de construção de poder pelo colonizador, demonstra a necessidade de desconstruir o sujeito colonizado como detentor de representações positivas. Para tanto, é necessário desestabilizar o indivíduo por meio da estigmatização, da identificação de características pejorativas e do assujeitamento de todas as pessoas detentoras de signos diversos do colonizador.

Logo, o caminho reverso ocorre pela escuta ativa refletida em práticas de descolonização; para tanto, deve-se conhecer o campo para traçar estratégias de enfrentamento. Assim, a seguir, são apresentadas as características e as estratégias de três universidades públicas do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A comparação pretende entender como atores semelhantes, mas em ambientes diferentes, vivenciam e atuam nas mudanças propiciadas pelas políticas afirmativas para negros, além de possibilitar a análise de como mudanças gerais impactam no microambiente acadêmico.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

A UFRGS é situada na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Seu embrião foi o estabelecimento da Escola de Farmácia e Química, em 1895, marco do Ensino Superior no Rio Grande do Sul, mas sua criação deu-se apenas no ano de 1934. Figura entre as

melhores universidades brasileiras e da América Latina, segundo *rankings* nacionais e internacionais³. Em seus *campi* (sede e litoral norte), circulam mais de 30.000 discentes, 2.800 docentes e 2.500 técnicos-administrativos.

Sua missão é: “Desenvolver educação superior com excelência e compromisso social, formando indivíduos, gerando conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, capazes de promover transformações na sociedade” (UFRGS, 2016, p. 12). E visão para 2026: “[...] ser uma Universidade reconhecida pela sociedade como de excelência em todas as áreas de conhecimento em âmbito nacional e internacional” (UFRGS, 2016, p. 12).

Dentro das discussões sobre a necessidade de implantação de ações afirmativas nas universidades públicas, a UFRGS instituiu o Programa de Ações Afirmativas, com 30% de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e, desse percentual, 15% foi reservado para as cotas étnico-raciais, por meio da Decisão N° 134/ 2007 do Conselho Universitário (UFRGS, 2016).

Na UFRGS, o acompanhamento das ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior é realizado pela Coordenadoria de Acompanhamento dos Programas de Ações Afirmativas (CAF) e pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão. Segundo análise dos dados disponibilizados pelos sítios institucionais, ambos os setores realizam organização de eventos voltados para o público ingressante por alguma reserva de vaga. O DEDS também realiza “[...] *interação com segmentos sociais desenvolvendo uma permanente troca de saberes*” (UFRGS, 2021, n.p., grifo do autor). A CAF destaca o Fórum de Ações Afirmativas da Região Sul, o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas e a construção do programa de afroempreendedorismo (UFRGS, 2019) – todas essas ações são voltadas ao público discente.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Situada na região central do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, a origem da UFSM relaciona-se com a Faculdade de Farmácia estabelecida em 1931. A UFSM foi criada juntamente à Universidade de Goiás, em 1960, sendo a primeira instituição fora das capitais. Está entre as melhores universidades do país. Em seus *campi* (sede, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul), circulam mais de 28.000 discentes, 2.000 docentes e 2.600 técnicos-administrativos.

Sua missão é: “Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável” (UFSM, 2016, p. 24). E a visão da instituição é “[...] ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável” (UFSM, 2016, p. 24).

O Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, segundo seu Relatório de Atividades, foi instituído por meio da Resolução N° 11, de 3 agosto de 2007, como resultado das discussões nacionais promovidas pelo movimento negro e indígena (UFSM, 2012).

A UFSM realiza o acompanhamento da política de ações afirmativas para ingresso na Educação Superior por meio da Coordenadoria de Ações Educacionais (Caed). De acordo com o relatório disponível na página da instituição, são realizados: eventos voltados para o público interno e externo sobre as temáticas de gênero, racismo, Direitos Humanos; implementação de projetos de

³ Entre as cinco melhores universidades brasileiras, segundo o Ranking Universitário Folha (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). Posição 401-500, no *World Ranking*, em 2019 (SHANGHAI RANKING, 2019).

monitoria para discentes indígenas, imigrantes e refugiados; curso Abdias Nascimento para preparação para ingresso na Pós-Graduação (apesar de a universidade não contar com reserva de vagas na Pós-Graduação); não há ações nem acompanhamento da política para servidores (UFSM, 2020).

Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Diferentemente das demais universidades, cujas origens remontam a congregação de faculdade já existentes, a Unipampa foi instituída, no ano de 2008, a partir de reivindicações de movimentos regionais, no contexto do Reuni, a fim de incluir a mesorregião metade sul do Rio Grande do Sul – região marcada por baixos índices de desenvolvimento humano. Sua atuação é marcada pela inserção regional por intermédio da multicampia (Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana), pelos quais circulam mais de 11.000 discentes, 800 docentes e 900 técnicos-administrativos (UNIPAMPA, 2019).

Sua missão é: “A UNIPAMPA, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, assume a missão de promover a educação superior de qualidade, com vista à formação de sujeitos comprometidos e capacitados para atuar em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (UNIPAMPA, 2019, p. 14). A visão da instituição é: “A UNIPAMPA busca constituir-se como instituição acadêmica de reconhecida excelência, integrada e comprometida com o desenvolvimento sustentável, com o objetivo de contribuir na formação de cidadãos para atuar em prol da região, do país e do mundo” (UNIPAMPA, 2019, p. 14).

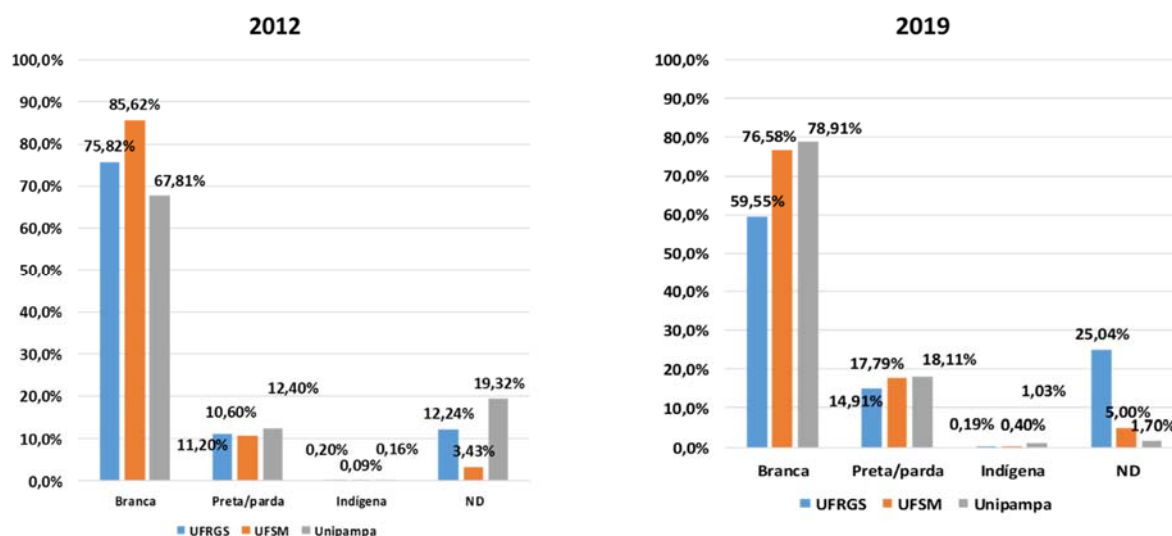
As ações afirmativas sociais e raciais estão presentes desde o primeiro processo seletivo da instituição. Na Unipampa, o acompanhamento da política é realizado pela Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão (Adafi), a qual realiza eventos para a comunidade interna, com destaque para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e a participação no Fórum de Ações Afirmativas da região Sul (UNIPAMPA, 2018).

Perfil das comunidades universitárias a partir do quesito cor

A seguir, nos Gráficos 3, 4 e 5, apresentamos os dados gerais das comunidades universitárias em relação à autodeclaração de cor por segmento (docentes, técnicos e discentes) em relação aos anos de 2012, ano de promulgação da Lei de Cotas – Lei N° 12.711/2012, e 2019⁴:

⁴ Os dados foram solicitados às instituições via Portal FalaBR com base na Lei de Acesso à Informação, Manifestações: E-Sic 23480.013430/2020-93; 23480.013429/2020-69 e 23480.013431/2020-38.

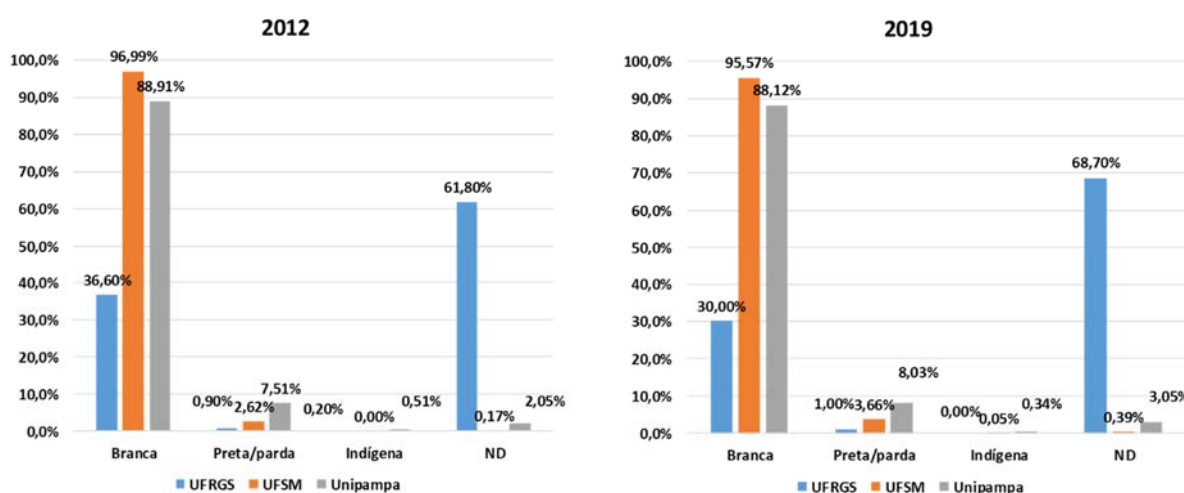
Gráfico 3 - Discentes conforme autodeclaração de cor – comparativo 2012/2019 das três universidades



Fonte: CGU(2020a, 2020b, 2020c).

Ao analisarmos os dados, observamos uma tendência de aumento, apesar de pouco significativo, do número de estudantes negros. Em que pese o SISU possibilitar a inscrição de pessoas de todo o Brasil, persistem obstáculos para aceder a essas vagas. Na UFRGS, a forma de ingresso na Graduação dá-se 70% via vestibular tradicional e 30% via SISU. A UFSM e a Unipampa utilizam exclusivamente o SISU para acesso às vagas, o que contribuiu para o aumento de estudantes de outros estados, promovendo o aumento dos intercâmbios culturais, porém as dificuldades econômicas (IBGE, 2019) impossibilitam muitos sujeitos da política afirmativa de aceder a esse nível de ensino. Segundo pesquisa do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), houve um incremento em mais de 11% dos estudantes pardos e mais de 50% dos pretos no período de 2003-2018 (FONAPRACE, 2019), período que coincide com a implementação das políticas afirmativas nas IFEs.

Gráfico 4 - Docentes conforme autodeclaração de cor – comparativo entre 2012/2019 das três universidades

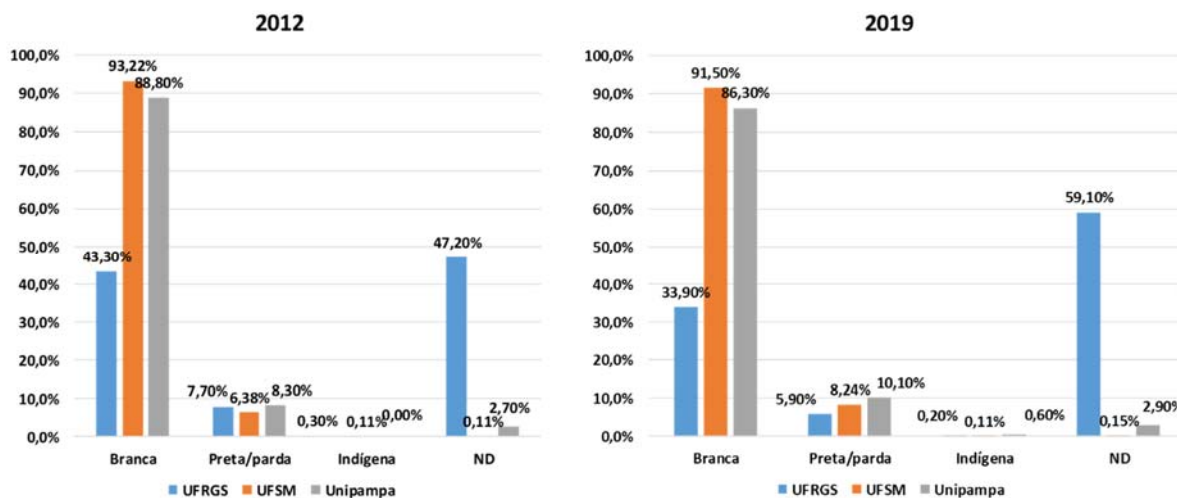


Fonte: CGU(2020a, 2020b, 2020c).

No segmento docente, mantêm-se a hegemonia branca, ainda que, em 2019, já houvesse ocorrido concursos públicos sob a égide da Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b). Nesse sentido, observamos que, na UFRGS, há menor número de docentes com autodeclaração

de cor, o que não impede de verificar o baixíssimo percentual de docentes negros que passou de 0,90%, em 2012, para 1,00%, em 2019.

Gráfico 5 - Técnicos-administrativos conforme autodeclaração de cor – comparativo entre 2012 e 2019 das três universidades



Fonte: CGU(2020a, 2020b, 2020c).

No segmento dos técnicos-administrativos, repete-se, como no segmento docente, a hegemonia branca, em que pese um percentual maior de pessoas negras. Novamente na UFRGS, há ausência de autodeclaração de cor dos técnicos, estratégia muito utilizada também nos recenseamentos nacionais, quando o quesito cor era excluído dos questionários, omitindo a desigualdade racial.

Vários óbices foram sendo colocados para atender as orientações normativas das legislações, seja pela espetacularização de fraudes nas autodeclarações, seja por artifícios puramente linguísticos mais evidente nos concursos docentes, os quais normalmente são realizados para preenchimento de uma vaga. Isso, segundo análises simplistas, infere a ausência de necessidade de reserva de vagas, pois a obrigação somente é aplicável em concursos com mais de três vagas. Segundo a Lei N° 12.711/2012:

Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.

§ 1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três). (BRASIL, 2012, n.p.)

No levantamento realizado por Mello e Resende (2020), os quais analisaram os concursos públicos nas IFEs desde a promulgação da Lei N° 12.990/2014, foi constatado que o percentual de 20% está muito distante de ser alcançado, sendo apenas 5,3% das vagas reservadas nas universidades federais. Isso vai de encontro à decisão do Pleno do Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC), interposta pelo Conselho da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que, no relatório do Ministro Barroso, é bastante explícita:

[...] a administração pública deve atentar para os seguintes parâmetros: (i) os percentuais de reserva de vaga devem valer para todas as fases dos concursos; (ii) a reserva deve ser aplicada em todas as vagas oferecidas no concurso público (não apenas no edital de abertura); (iii) os concursos não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização

exigida para burlar a política de ação afirmativa, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas [...]. (BRASIL, 2017, n.p.).

Como refere Bourdieu (2011), no campo acadêmico, as regras e os procedimentos são produzidos pelos próprios pares para si mesmos em um processo de rompimento com os não-intelectuais da classe dominante. Logo, essa interferência tão potente na composição do grupo não ocorreria sem um movimento de resistência para a manutenção das vantagens da elite branca, a qual sempre ocupou esses cargos de prestígio.

O critério raça/cor é invisibilizado nas construções dos perfis das comunidades universitárias. Além disso, não é disponibilizado de forma pública nos portais institucionais, e mesmo com solicitação via Portal do E-sic, não foi completamente disponibilizado por uma das universidades (CGU, 2020c)⁵.

A partir dessas análises e entendendo que uma universidade antirracista passa pela participação paritária dos atores nos processos de produção de sentidos, esse movimento decolonial vai além do acesso e inclui a governança universitária. Para Santos (2019):

Uma universidade polifônica é uma universidade cuja voz empenhada não é só composta por muitas vozes, mas é, sobretudo, composta por vozes que se exprimem de formas não convencionais, tanto nos processos de aprendizagem orientados para obtenção de um diploma como naqueles que não. (SANTOS, 2019, p. 386).

Todavia, em nenhuma das universidades foram observadas estratégias de superação do racismo acadêmico, tanto em relação aos discentes – para os quais existem coordenadorias de acompanhamento da política – quanto para docentes e técnicos negros, visto que as ações se restringem à realização de eventos sobre a temática. Mesmo para os discentes que possuem algum acompanhamento, a disponibilização de bolsas de iniciação científica e de monitoria sequer é aventada nos relatórios das coordenadorias (UFRGS, 2019; UNIPAMPA, 2018; UFSM, 2020), caracterizando a política como de mero reconhecimento.

Considerações finais

Embora o acesso à educação seja um dos indicadores que auxilie no melhor desenvolvimento das nações nos aspectos econômicos e sociais, e que possibilita a participação qualificada dos cidadãos em democracias, as elites brasileiras continuaram reproduzindo o colonialismo em suas práticas, dificultando aos não brancos aceder a níveis avançados de estudos. A Educação Básica gratuita foi garantida a partir da Carta Magna de 1988; todavia, segundo dados do IBGE (2019), apenas 47,4% das pessoas a partir dos 25 anos concluíram o Ensino Médio. Com relação à raça, 40,3% dos pretos/pardos concluíram a Educação Básica. Ao analisarmos as taxas de frequência escolar, verificamos que, de cada 100 crianças pretas/pardas que deveriam concluir o ensino básico, 64,9% chegam ao Ensino Médio. Em relação ao Ensino Superior, o Brasil tem como meta, conforme já indicamos anteriormente, do PNE 2014-2024, alcançar a taxa líquida de 33% dos jovens de 18 a 24 anos frequentando Ensino Superior ou com ele concluído, o que,

⁵ Processo n.º 23480013430/2020-93 – resposta da instituição ao recurso: “A Lei de Acesso à Informação proporciona aos cidadãos condições para que exerça a função de fiscalização e controle da Administração Pública ao garantir acesso a informações públicas, produzidas ou custodiadas pela Instituição. No entanto, o fato de a Administração custodiar tanto informações públicas quanto informações pessoais de seus administrados e servidores, por vezes, gera um debate sobre os limites de acesso às informações pessoais e dados sensíveis, mesmo quando não permitam a identificação do seu titular. Questiona-se também, em que medida o acesso à informação sensíveis, como as sobre cor/raça de servidores de uma instituição pública tem por finalidade o controle da administração pública pelos cidadãos?” (CGU, 2020c).

segundo o IBGE (2019), já foi alcançado entre as pessoas brancas (36,1%), mas está ainda distante para pretos/pardos (18,3%).

As três instituições, as quais possuem em seus planos de metas o desafio para acolhimento e permanência dos estudantes ingressos pelas políticas de reserva de vagas, pouco conseguem realizar para além de palestras e de eventos sobre a temática étnico-racial, quando é notório pelos poucos dados analisados pela Fonaprace e pelo IBGE que um dos maiores gargalos quando acedem à universidade é a dificuldade econômica. Dos estudantes trabalhadores, mais da metade são negros, estão concentrados nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas em cursos noturnos (FONAPRACE, 2019). Embora as instituições tenham conhecimento dessas desigualdades, elas têm apresentado dificuldades para avançar nesse desafio.

As políticas públicas para democratização do acesso ao Ensino Superior público, implementadas na história recente de nosso país, causaram estranhamentos tanto na fase inicial com o acesso, quanto ao movimentar, principalmente, estruturas tradicionais dos templos de saber, pois provocou a reflexão sobre currículos, bases teóricas, sujeitos de pesquisas, estrutura universitária. O ingresso de sujeitos tradicionalmente excluídos do ambiente universitário vem ocorrendo de forma ampla e consistente há uma década. Todavia, os estranhamentos do início não foram capazes de promover uma mudança substancial nas instituições. Afora a composição do corpo discente, as políticas de acompanhamento têm se mostrado frágeis para superar o nível de desigualdade social entre brancos e negros, o que é corroborado pelos recortes econômicos em conjunto à raça.

A colonialidade do poder muito presente na sociedade brasileira tem posto muitos obstáculos às ações antirracistas nas universidades. Entretanto, as ações fortes e consistentes dos movimentos sociais negros, aliadas ao ingresso no Governo Federal de um partido de origem popular, possibilitaram a ampliação do acesso aos níveis mais avançados de estudos, restando, ainda, desafios não menores: a permanência e posterior ingresso no mercado de trabalho.

Referências

AGUILAR, H. A. Universidades. **Portal Latinoamerica**, 2006. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/u/universidades>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-)colonialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 145-171, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100010>

ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. O poder do racismo na academia: produção de conhecimento e disputas políticas. In: SANTOS, B. de S.; MARTINS, B. S. (org.). **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2019. p. 457-481.

AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 49, p. 25-46, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452000000200003>

BATISTA, N. C. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100004>

BATISTA, N. C. Cotas para acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Proposições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 41-65, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0158>

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. **Decreto N.º 13.990, de 12 de janeiro de 1920**. Promulga o Tratado de Paz entre os países aliados, associados e o Brasil de um lado e de outro a Alemanha, assinado em Versailes em 28 de junho de 1919. Rio de Janeiro, 1920. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d13990.htm. Acesso em 24 de mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto N.º 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília: Presidência da República, [1969a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional N.º 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1969b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto N.º 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes->

oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf. Acesso em: 22 mar 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 1.916, de 23 de maio de 1996.** Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996d]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1916.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 4.228, de 13 de maio de 2002.** Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003a.

BRASIL. **Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003.** Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Reestruturação e expansão das Universidades Federais – Reuni:** Diretrizes Gerais. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.872, de 4 de junho de 2009.** Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014a.

BRASIL. **Lei N° 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Declaratória de Constitucionalidade: ADC 41. **Jusbrasil**, 2017. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/769838362/acao-declaratoria-de-constitucionalidade-adc-41-df-0000833-702016100000>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CGU. Controladoria Geral da União. Manifestação N° 23480.013431/2020-38. **CGU**, 30 jun. 2020a. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/Manifestacao/ConsultarManifestacaoCidadao.aspx>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CGU. Controladoria Geral da União. Manifestação N° 23480.013429/2020-69. **CGU**, 15 jul. 2020b. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/Manifestacao/ConsultarManifestacaoCidadao.aspx>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CGU. Controladoria Geral da União. Manifestação N° 23480.013430/2020-93. **CGU**, 8 out. 2020c. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/Manifestacao/ConsultarManifestacaoCidadao.aspx>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. Professor da UFRGS é condenado por racismo. **Jusbrasil**, 2009. Disponível em: <https://jf.jusbrasil.com.br/noticias/1033536/professor-da-ufrgs-e-condenado-por-racismo>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. 2019. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ZlZWVmNzktNjRlZi00MjNiLWFhYmYtNjExNmMyNmYxMjRkIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 23 mar 2022.

ESPINOZA, O. Privatización de la educación superior em Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. **Eccos**, São Paulo, n. 44, p. 175-202, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.8070>

FEDOZZI, L. J.; MARTINS, A. L. B. Trajetória do orçamento participativo de Porto Alegre: Representação e elitização na política. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 95, p. 181-224, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-6445181-223/95>

FOLHA DE SÃO PAULO. Ranking Universitário Folha – RUF. Ranking de universidades. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/#>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FRASER, N. La justicia social en la era de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, N.; HONNETH, A. (org.). **¿Redistribución o reconocimiento?** un debate político-filosófico. Madri: Ediciones Morata, 2006. p. 17-88.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 70, p. 101-138, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>

FREIRE, P. **Educação e mudança social**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GELÉDES. Instituto da Mulher Negra. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. 2013. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acesso em: 23 mar. 2022.

INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y censos. **Encuesta Nacional de los Hogares – República Argentina**. 2018. Disponível em <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>. Acesso em: 24 mar. 2022.

INE. Instituto Nacional de Estadística. **Encuestas de Hogares – Bolívia**. 2018a. Disponível em: <https://www.ine.gov.bo/index.php/estadisticas-sociales/vivienda-y-servicios-basicos/encuestas-de-hogares-vivienda/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

INE. Instituto Nacional de Estadística. **Censo de población y viviendas – Chile**. 2018b. Disponível em: <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/informacion-historica-censo-de-poblacion-y-vivienda>. Acesso em: 23 mar. 2022.

INEI. Instituto Nacional de Estadística y Informática. **Encuesta Nacional de Hogares – Peru**. 2017. Disponível em: <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-de-hogares-enaho-2019-instituto-nacional-de-estadistica-e-informatica-inei>. Acesso em: 24 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 mar. 2022.

KRÜGER, A. Só 4% dos eleitos em outubro são negros. **Congresso em Foco**, 2018. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/direitos-humanos/so-4-dos-eleitos-em-outubro-sao-negros-eram-107-das-candidaturas-em-2018/>. Acesso em: 23 mar. 2022

LAVALLE, A. G. Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. *In*: PIRES, R. C. C. (org.). **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. v. 7. Brasília: Ipea, 2011. p. 33-42.

LUCHMANN, L. H. H. **Possibilidades e limites da democracia deliberativa: A experiência do orçamento participativo de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, B. S. Portugal e a década internacional de afrodescendentes: a educação e os tempos da violência colonial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192750>

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n22011.24770>

MEJÍA, J. El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. **Cinta de Moebio**, Santiago, n. 61, p. 56-71, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>

MELLO, L.; RESENDE, U. P. de. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 8-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146788>

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PINHEIRO, C. M. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SHANGHAI RANKING. **2019 Academic Ranking of World Universities**. 2019. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2019>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, S. J. A. **Combate ao racismo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

SILVA, G. B. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, p. 455-474, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2016v17n27p455>

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960. **Unesco**, 2003. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026. **UFRGS**, 2016. Disponível em: http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadoria de Acompanhamento dos Programas de Ações Afirmativas da UFRG. Relatório Anual 2019: Inovações, Ações Afirmativas e Inclusão Sociais. **UFRGS**, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2020/08/05/relatorio-2019/>. Acesso em: 20 maio 2020.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Educação e Desenvolvimento Social. Sobre o DEDS. **UFRGS**, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/deds/sobre-o-deds/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Relatório de Atividades 2008-2011. **UFSM**, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/229.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026. **UFSM**, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais. Relatório Anual 2020. **UFSM**, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/06/RELATORIO-ANUAL-2020-Nucleo-de-Acoes-Afirmativas-Sociais-Etnico-Raciais-e-Indigenas-Final-1-2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Moção de repúdio frente aos casos de Racismo, Machismo e LGBTfobia enfrentados por discentes e docentes da Unipampa. **Unipampa**, Uruguaiana, 29 abr. 2017. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/hicabi/mocao-de-repudio-frente-aos-casos-de-racismo-machismo-e-lgbtfobia-enfrentados-por-discentes-e-docentes-da-unipampa/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Coordenadoria de Ações Afirmativas. Relatório de ações/atividades: Gestão 2016-2019. **Unipampa**, 2018. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/adafi/files/2018/01/relatorio-caf-2017-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. **Unipampa**, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIA. **Educacion Superior em Iberoamerica**. Informe 2016. Informe Nacional: Venezuela. 2016. Disponível em: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-venezuela.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

WEGNER, C. Polícia Federal investiga mais um caso de racismo na UFSM. **GZH**, 26 abr. 2019a. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/policia-federal-investiga-mais-um-caso-de-racismo-na-ufsm-cjuy6ahpo01c201p7bfc4624i.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

WEGNER, C. Estudante vítima de preconceito na UFSM é denunciado pelo MPF pelos crimes de injúria racial e falsidade ideológica. **GZH**, 7 maio 2019b. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/estudante-vitima-de-preconceito-na-ufsm-e-denunciado-pelo-mpf-pelos-crimes-de-injuria-racial-e-falsidade-ideologica-cjvdy679o01mt01maxsvhio5z.html>. Acesso em: 21 mar. 2022

Recebido em 10/08/2021

Versão corrigida recebida em 14/03/2022

Aceito em 15/03/2022

Publicado online em 31/03/2022