



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**JURANDIR DE ALMEIDA ARAÚJO**

**OS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS E ACADÊMICOS DA AÇÃO AFIRMATIVA  
EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UNEB**

Salvador - Bahia  
2023

JURANDIR DE ALMEIDA ARAÚJO

**OS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS E ACADÊMICOS DA AÇÃO AFIRMATIVA  
EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UNEB**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Co-orientadora: Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus

Agência financiadora: CAPES

Salvador - Bahia  
2023

Araújo, Jurandir de Almeida.

Os desdobramentos políticos e acadêmicos da ação afirmativa em programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB.  
[recurso eletrônico] / Jurandir de Almeida Araújo. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Coorientadora: Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Universidade e faculdades - Pós- graduação. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Pós-graduação *stricto sensu* . 4. Universidade do Estado da Bahia. I. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. II. Jesus, Marta Lícia Teles de. III. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 378.155 - 23. ed.

## **JURANDIR DE ALMEIDA ARAUJO**

### **OS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS E ACADÊMICOS DA AÇÃO AFIRMATIVA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UNEB**

Tese de doutoramento apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 26 de abril de 2023

#### Banca Examinadora

Gilvanice da Silva Musial – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais  
Universidade Federal da Bahia

Marta Licia Teles Brito de Jesus – Co-orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Alain Pascal Kaly  
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Delcele Mascarenhas de Queiroz  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade do Estado da Bahia

Jocélio Teles dos Santos  
Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia

Nanci Helena Rebouças Franco  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

*Dedico esta tese aos meus e às minhas mais velhos/as, que vieram antes de mim e abriram caminhos para que hoje estejamos aqui, ocupando espaços antes excluídos. Também a essa geração de estudantes negros e negras e outros/as historicamente postos às margens das fronteiras do Estado, que, graças às resistências, reivindicações, tensionamentos e ações concretas dos movimentos sociais, em particular do Movimento Social Negro, diante do Estado e de suas instituições na promoção de Política de Ação Afirmativa, estão tendo a oportunidade de fazer um curso universitário – graduação e pós-graduação.*

## AGRADECIMENTO

O mais importante na caminhada não é a chegada, mas os caminhos que percorremos, as pessoas e as instituições com as quais interagimos para chegar aonde pretendemos chegar. Como diz o poeta espanhol Antônio Machado: “*Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar*”. Nesse caminhar temos que superar barreiras e conflitos. Diria que é necessário para o nosso desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, político e cultural, por conseguinte, para as metamorfoses pelas quais passamos, pois, como ressalta Kamila Behling, “não há caminho sem metamorfose”. Portanto, no decorrer deste estudo, no meu caminhar de caminhante, constituído de enalços e percalços, interagi com pessoas e instituições a quem sou muito grato. Algumas apenas cruzaram o meu caminho, outras seguiram comigo, às quais quero agradecer tecendo breves comentários.

Quero agradecer, inicialmente, às minhas orientadoras, profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial e profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus, minhas guias desde o ponto de partida ao ponto de chegada, conduzindo-me com leveza, afeto e pronto atendimento, sempre que precisei. Orientado por elas, os percalços encontrados nos caminhos se tornavam apenas detalhes a serem observados e rapidamente deixados à mercê do esquecimento. Nossa relação se tornou mais do que uma relação orientando e orientadoras, nos tornamos um trio de amigos pesquisadores que discutia, escrevia e publicava sobre a temática foco deste estudo e de outros temas relacionados. Não esqueço que Marta sempre se referia a mim como sendo um presente que ela e Gilvanice ganharam, não sabendo ela que o presente quem ganhou fui eu, em tê-las como minhas orientadoras. Gratidão é a palavra para descrever o carinho, respeito e admiração que tenho pelas duas.

Dando continuidade, agradeço imensamente ao prof. Dr. Alain Pascal Kaly (UFRRJ), que me orientou na escrita de um dos capítulos da tese, e com quem tenho dialogado sobre temas que perpassam a temática em questão. Com Kaly a metamorfose – refiro-me ao processo de descolonização/desescravização da mente escravizada cognitiva, emocional, afetiva e academicamente – foi ainda mais intensificada. Foi difícil e, às vezes, assustador, mas os diálogos que mantínhamos regularmente revelaram-se de grande importância para seguir em frente, com a certeza de que os percalços seriam superados, e foram. Um grande pesquisador que se somou ao meu caminhar. Muito grato, meu caro professor e amigo!

Nesse caminhar, agradeço a amizade e parceria da profa. Dra. Deyse Luciano, que me acompanha desde outras caminhadas, com quem dialoguei bastante sobre a temática em questão e os percalços e encaixos pelos quais passei até aqui, me influenciando a trazer para a tese o trocadilho dos “pés descalços” – que se refere aos/às sujeitos/as que se encontram às margens das fronteiras do Estado – e dos “pés calçados” – sobre aqueles/as que se encontram no centro, os/as historicamente privilegiados/as. Não sei o que seria de mim, sem seu apoio e amor incondicional. Sempre à disposição para me ouvir, ler o que escrevia, entender os meus dramas da vida social, acadêmica, pessoal e profissional, só tendo muita paciência. “Sua marida”, como você me chama, será eternamente grato a você, por não ter desistido de mim e por tudo que você tem feito por esse preto. Te amo, Preta!

Mas o lema é: ninguém larga a mão de ninguém, e assim também agradeço à minha amiga e colega de doutorado, Raquel Alves Sobrinho, pelo apoio, carinho e estudos que desenvolvemos juntos. Eu, chato que sou, sempre chamando a sua atenção em relação à escrita dos artigos que publicamos e do andamento da sua pesquisa, uma vez que tínhamos um acordo, de seguirmos no mesmo ritmo no desenvolvimento de nossas pesquisas, e assim foi. Posso afirmar, você é uma irmã de alma que a vida me presenteou. Juntos somos mais fortes.

Eita! A caminhada é rápida, e quando a gente menos espera, já está na metade do caminho. É chegada a hora da parada obrigatória para a qualificação, de verificar se estou no caminho certo. Assim, pude contar com especialistas na temática em questão, profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz (Unep) e prof. Dr. Jocélio Teles dos Santos (UFBA), que deram valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, pude rever o percurso, fazer os ajustes e seguir minha caminhada com a certeza de que estava trilhando o caminho em direção aos objetivos traçados. Vocês são espelhos para mim, só tenho a agradecer. Motumbá!

Eis que, percorridos quase  $\frac{3}{4}$  do caminho, já desenvolvendo a pesquisa de campo, se soma à minha caminhada o professor e advogado Luiz Fernando Martins da Silva, com quem dialoguei intensamente sobre a Política de Ação Afirmativa e seus mecanismos do ponto de vista sociojurídico. A você, agradeço pelo diálogo e pelo conhecimento compartilhado. Kaô kabecilê, meu irmão, filho de Xangô.

Falando em espiritualidade, peço licença para saudar meu orixá Omulu - Atóto! Atóto, meu pai. E agradecer a todos/as os Orixás, Caboclos/as, Guardiões/ãs, Pretos/as Velhos/as, Ibejis, Anjos da Guarda e Espíritos de Luz, que me orientam na

minha caminhada pelo plano terreno, em especial ao Caboclo Tupinambá, ao Caboclo Mutalabô, à Cabocla Jurema e à Cabocla Jupira. Também aos meus irmãos/ãs do Centro de Umbanda Estrela Guia, especialmente à nossa dirigente Lene Pereira, à minha irmã Iara Padre. Como canta Gilberto Gil, “andar com fé eu vou, porque a fé não costuma faiá”, e diz um ponto que costumamos cantar com certa frequência: “quem tem flores dá flores, quem não tem só dá espinho”. Então, fé e flores para vocês e o meu muito obrigado. Axé!

Ah! Não poderia deixar de falar da minha família parental, de meus/minhas amores que a vida me deu, que não se trata de uma escolha. Primeiro, agradeço aos meus mais velhos, à minha avó Maria de Lurdes Pereira de Almeida e ao meu avô Bráulio Jose de Almeida (*in memoriam*), à minha mãe Marieta de Almeida Araújo e ao meu pai Antônio Conceição Araújo (*in memoriam*). A vocês, o meu amor eterno, seus ensinamentos me orientam na minha caminhada. Também aos meus irmãos Cosme Antônio, Ronne, Edvaldo e Gilmar, às minhas irmãs Juciara, Jucinete, Sueli e Sheila, assim como aos meus sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, primos e primas. Vocês são o meu porto seguro, o centro do meu mundo. Amo vocês!

Não poderia esquecer de agradecer à profa. Dra. Barbara Coelho Neves, por quem tenho muita admiração. Muito obrigado por me acolher no Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital/UFBA). É uma honra fazer parte desse grupo.

Agradeço, especialmente, aos coordenadores, docentes e discentes dos programas de pós-graduação da UNEB, aos/às professores/as Ivete Sacramento, Ana Célia da Silva, Marcelo Pinto, Amélia Maraux, também a Osni Oliveira e Valdenor Cardoso, participantes da pesquisa e coautores/as deste estudo. Sem a interlocução de vocês esta pesquisa não teria a riqueza de conhecimentos compartilhados. Juntos trazemos para a discussão questões importantes sobre a política de ação afirmativa na Uneb e possibilidades de mudanças nas lacunas identificadas.

À comunidade acadêmica da UFBA – professores/as, estudantes, técnicos/as e funcionários/as –, em especial os/as que fazem parte da Faculdade de Educação (FACEB), do Programa de Pós-graduação em Educação e da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação. A todos/as, aquele abraço!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa que me permitiu dedicação exclusiva aos estudos.



Aos/às colegas de mestrado e de doutorado, assim como aos/às amigos/as que sempre estiveram presentes em minha caminhada, compartilhando as alegrias e frustrações, conflitos e acertos, sabendo irmanar-se coletivamente. Juntos somos mais fortes e fazemos a diferença em uma sociedade na qual uns/umas são privilegiados/as e outros/as oprimidos/as, marginalizados/as. Avancemos na luta por uma sociedade mais justa e igualitária para todos/as.

Por fim, agradeço aos professores e professoras da banca avaliadora: prof. Dr. Alain Pascal Kaly (UFRRJ), profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB), prof. Dr. Jocélio Teles dos Santos (UFBA) e profa. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco (UFBA). Em vocês eu me espelho e os tenho como referência intelectual, pelas sinalizações e valiosas contribuições acerca da tese apresentada. Gratidão, sempre!

*“Antes de julgar a minha vida ou o meu caráter, calce os meus sapatos e percorra o caminho que eu percorri, viva as minhas tristezas, as minhas dúvidas e as minhas alegrias. Percorra os anos que eu percorri, tropece onde eu tropecei e levante-se assim como eu fiz. E então, só aí poderás julgar. Cada um tem a sua própria história. Não compare a sua vida com a dos outros. Você não sabe como foi o caminho que eles tiveram que trilhar na vida.”*

**Clarice Lispector**

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **Os desdobramentos políticos e acadêmicos da Ação Afirmativa em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Uneb.** Orientadora: Gilvanice da Silva Musial. 2023. 268 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os desdobramentos políticos e acadêmicos da política de ação afirmativa decorrentes da implementação de cotas para estudantes afrodescendentes em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), pioneira no campo da referida política e a primeira a instituir o mecanismo de reserva de vagas, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Para tanto, ancorado na pesquisa de abordagem social qualitativa, com um viés político, posicionado, ativista e engajado, embasado na perspectiva epistemológica decolonial, além da seleção e análise de documentos que versam sobre a ação afirmativa na instituição investigada, foram entrevistados três coordenadores e sete professores de quatro programas de pós-graduação que ofertam cursos de mestrado e de doutorado e sete estudantes contemplados/as com a reserva de vagas. Como resultado, a pesquisa revelou que as cotas raciais na Uneb, inicialmente adotadas para negros/as, ao longo desses 20 anos, se desdobraram, tanto no campo político quanto no acadêmico, em várias outras medidas de ação afirmativa voltadas para o acompanhamento, avaliação, aperfeiçoamento e permanências dos/as referidos/as estudantes; avanços e inovações importantes, a exemplo da ampliação dos grupos étnico-raciais e sociais contemplados com a reserva de vagas: indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero; da criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas; de programas de mestrado; de núcleos, centros e grupos de estudos e pesquisas; de cursos de licenciatura e de especialização, entre outras medidas que colocam em prática a Política de Ação Afirmativa na Uneb e potencializam a ocupação gradativa da universidade por parte dos/as sujeitos/as historicamente excluídos/as da Educação Superior, impactando de forma positiva e expressiva na produção do conhecimento científico. O estudo evidenciou ainda os percalços e encaixos encontrados por esses/as estudantes, no que diz respeito ao acesso e à permanência no espaço acadêmico da pós-graduação, assim como algumas lacunas existentes, a necessidade e as possibilidades de a universidade e os programas de pós-graduação implementarem novas medidas de ação afirmativa que complementem as já existentes, de modo a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos/as referidos/as estudantes, em oferecer-lhes as condições que os/as atendam em suas demandas acadêmicas e sociais.

**Palavras-chave:** Universidade. Pós-Graduação. Ação Afirmativa. Uneb

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **The political and academic developments of Affirmative Action in stricto sensu Graduate Programs at Uneb**. Thesis advisor: Gilvanice da Silva Musial. 2023. 268 s. ill. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the political and academic developments of the affirmative action policy arising from the implementation of quotas for Afro-descendant students in stricto sensu Graduate Programs at the State University of Bahia (Uneb), a pioneer in the field of said policy and the first to institute the vacancy reservation mechanism, both in undergraduate and postgraduate courses. To this end, anchored in research with a qualitative social approach, with a political, positioned, activist and engaged bias, based on the decolonial epistemological perspective, in addition to the selection and analysis of documents that deal with affirmative action in the investigated institution, three coordinators and seven professors from four postgraduate programs that offer master's and doctoral courses and seven students who have reserved vacancies. As a result, the research revealed that the racial quotas at Uneb, initially adopted for blacks, over these 20 years, unfolded, both in the political and academic fields, in several other affirmative action measures aimed at monitoring, evaluating, improvement and permanence of the referred students; important advances and innovations, such as the expansion of ethnic-racial and social groups contemplated with the reservation of vacancies: indigenous people, quilombolas, gypsies, people with disabilities, autism spectrum disorder and high skills, transsexuals, transvestites and transgenders; the creation of the Dean of Affirmative Actions; master's programs; nuclei, centers and study and research groups; degree and specialization courses, among other measures that put into practice the Affirmative Action Policy at Uneb and enhance the gradual occupation of the university by subjects historically excluded from Higher Education, positively impacting and expressive in the production of scientific knowledge. The study also showed the obstacles and obstacles encountered by these students, with regard to access and permanence in the postgraduate academic space, as well as some existing gaps, the need and possibilities for the university and the postgraduate students to implement new affirmative action measures that complement the existing ones, in order to guarantee the access, permanence and success of the referred students, in offering them the conditions that meet their academic demands and social.

**Keywords:** University. Affirmative Action. Postgraduate studies. Uneb

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos campi da Uneb por território de identidade.....	060
Quadro 2 - Universidades Federais criadas entre 1920/1967 por região/estado.....	086
Quadro 3 - Universidades Federais criadas entre 1968/2002 por região/estado	088
Quadro 4 - Universidades Federais criadas entre 2003/2006 por região/estado	089
Quadro 5 - Universidades Federais criadas a partir de 2007 por região/estado	089
Quadro 6 - Organismos para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira	094
Quadro 7 - Programas de Mestrado Acadêmico Uneb.....	104
Quadro 8 - Programas de Mestrado Profissional Uneb.....	105
Quadro 9 - Programas de Doutorado Uneb.....	106
Quadro 10 - Leis para os/as negros/as anteriores à política de ação afirmativa.....	122
Quadro 11 - Ações institucionais afirmativas anteriores às cotas raciais.....	172
Quadro 12 - Deliberações Consu acerca da política de ação afirmativa na Uneb.....	197
Quadro 13 - Meios de acompanhamento da política de ação afirmativa na Uneb.....	199
Quadro 14 - Órgãos/programas de promoção da diversidade na Uneb.....	206

## LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AFROUNEB	Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Superior Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Partido Democratas
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DOE	Diário Oficial do Estado
EaD	Educação a Distância
EDC	Educação
EUA	Estados Unidos da América
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GTDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IAB	Instituto dos Advogados Brasileiros
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IFP	International Fellowships Programe
LICEEI	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros, queer, intersexo, assexual, pansexual e mais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MNU	Movimento Negro Unificado
MT	Ministério do Trabalho
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NEDE	Núcleo de Educação Especial da Uneb
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPARÁ	Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGDR	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGEAFIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras
PPGDC	Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECIS	Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROAF	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas
PROESP	Programa de Formação de Professores do Estado

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEPIRR	Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial
SESEB	Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia
SESU	Secretaria de Ensino Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental do Negro
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEBAs	Universidades Estaduais Baianas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>Sobre alguns caminhos percorridos.....</b>	<b>18</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>45</b>
<b>1 Entrelaçando saberes e tecendo os fios condutores da pesquisa.....</b>	<b>45</b>
1.1 Por uma epistemologia do diálogo de saberes.....	47
1.2 A Uneb em seu contexto histórico, afirmativo e organizacional.....	53
1.3 Nuances, enlces e procedimentos no desenvolver da pesquisa.....	64
1.4 Análise dos dados a partir do tempo-espaço de quem (re)produz o discurso.....	73
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>77</b>
<b>2 Elitismo, exclusão, expansão e poder: a secular estratificação social da Educação Superior brasileira.....</b>	<b>77</b>
2.1 O caráter elitista e excludente da Educação Superior brasileira.....	80
2.2 Expansão, federalização e modernização sem isonomia.....	85
2.3 A tardia instituição da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no país.....	92
2.4 A Uneb em um cenário de ausências.....	99
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>109</b>
<b>3 (Re)implantando as práticas constituintes da branquitude para novos beneficiados: a política de ação afirmativa no terceiro milênio.....</b>	<b>109</b>
3.1 O poder das elites e a elite branca no poder.....	111
3.2 Universalidade formal dos direitos democráticos.....	117
3.3 Políticas racializadas, manutenção de privilégios e poderes das elites	125
3.4 A colonialidade do poder em discursos contrários às cotas raciais para negros/as na Educação Superior.....	137
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>146</b>
<b>4 Agentes mobilizadores da política de ação afirmativa no Brasil e na Uneb: movimento, tensionamento e construção da agenda.....</b>	<b>146</b>
4.1 Movimento Social Negro, intelectuais negros/as e ação afirmativa.....	150
4.2 Ação afirmativa, cotas raciais e Educação Superior.....	162
4.3 Ação afirmativa e reserva de vagas na pós-graduação.....	166
4.4 Construção da agenda e instituição das cotas raciais na Uneb.....	171

<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>184</b>
<b>5 Os desdobramentos políticos e acadêmicos das cotas raciais em programas de pós-graduação da Uneb.....</b>	<b>184</b>
5.1 Descolonização do poder e democratização do acesso em atos políticos	190
5.2 Descolonização do saber e promoção da diversidade em atos acadêmicos.....	205
5.3 Da colonialidade à decolonialidade do poder, do ser e do saber.....	218
5.4 Perspectivas suleadoras de ações decoloniais e pluriépistêmicas.....	229
<b>Conclusão.....</b>	<b>243</b>
<b>Referências.....</b>	<b>251</b>

## Sobre alguns caminhos percorridos

*Caminho descalço  
Percalços que passo  
Seguindo meus passos  
No encaço de ser  
Simbora embora  
Não pense na hora  
A hora quem faz é você.*

**Jurandir de Almeida Araújo**

No Brasil, o simples ato de calçar os pés determina a posição social em que o indivíduo se encontra, e simbolicamente a educação, para os pés descalços, pode vir a ser o caminho para o encontro com as vitrines e provadores dos sapatos que promoverão a ascensão do/a sujeito/a. Por essa ótica, entendemos que o acesso dos cidadãos e cidadãs pertencentes aos grupos étnico-raciais e sociais postos às margens das fronteiras do Estado<sup>1</sup>, à Educação Superior, graduação e pós-graduação tem sido um grande diferencial na quebra de paradigmas historicamente construídos em benefício dos cidadãos e cidadãs brancos/as.

Isso não significa afirmar que o acesso à Educação Superior se tornou de fato democrático e acessível a todas as pessoas, independentemente de qualquer marcador social da diferença. Ao contrário, como veremos no decorrer deste estudo, configura-se em um espaço de conflitos e de disputas, visto que os/as brancos/as enriquecidos/as não cederão facilmente o monopólio do exercício do poder político, econômico, simbólico e de privilégios adquiridos ilicitamente ao longo da história, sob a tutela do Estado, ao lugar subalterno em que insistem condicionar os/as não brancos/as.

Antes de apresentar o objeto de estudo – Ação Afirmativa na Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) –, quero dizer quem é Jurandir de Almeida Araújo, autor desta tese. Falar de minhas origens/raízes, sobre minhas inquietações, de alguns caminhos percorridos e como surge o interesse pela temática em questão,

---

<sup>1</sup> Estado é aqui apreendido como uma forma de sistema político produto de uma conjunção de três fatores: política unitária baseada na soberania territorial, órgão governamental especializado como monopólio da força legítima e grupo dominante que possui o monopólio do aparato de controle político (ABÉLÈS, 1996). Cabe observar que o termo “às margens das fronteiras do Estado” é aqui tomado de empréstimo do professor Dr. Alain Pascal Kaly, da UFRRJ.

pois compartilho o pensamento de Kiko Tozatti<sup>2</sup>: “Só se sabe para onde vai, quando se lembra de onde veio. Quem esquece de suas origens, está arriscando se perder no caminho.” Então, venham comigo, me acompanhem, ou como dizem os/as meus/minhas mais velhos/as, aqueles e aquelas que vieram antes de mim, meus/minhas ancestrais, que são minhas referências, “simbora embora que a caminhada é longa”, de muitos percalços e encaixos na busca de ser, de saber, de fazer e de estar no mundo. Sigamos! Não pense na hora, faça a sua hora, acredite em você. Palavras que me fortalecem para seguir em frente, pois, descalço ou calçado, os percalços que passo, seguindo meus passos, no encaixo de ser, são evidências de que viver é uma eterna metamorfose.

Sou homem negro, gay, umbandista, nordestino, sertanejo, baiano, pesquisador e politicamente engajado com as questões referentes às relações sociais, culturais e étnico-raciais no Brasil. Características estas que me definem identitariamente, bem como social, intelectual, cultural e politicamente, isto, numa perspectiva freiriana do “ser mais” (FREIRE, 1987). E, mesmo algumas delas se tornando visíveis, exteriorizadas na adolescência e na juventude, ganharam formas, cores, cheiros e sabores desde a minha infância no campo. Em outras palavras, foram sendo constituídas desde a mais tenra idade em meio à fauna, à flora, às águas e às pessoas com quem compartilhava a ciranda do existir. Hoje essa ciranda se faz em meio à “selva de concreto”, que é a cidade grande, no caso Salvador, capital da Bahia.

Filho de uma família de baixo poder aquisitivo e numerosa para os dias de hoje, nove filhos/as, nasci e vivi até os dezesseis anos de idade no meio rural do município de Santo Estevão, Bahia, onde, aos sete anos, iniciei minha trajetória escolar numa escola pública municipal, que está situada cerca de 2 km da casa dos meus pais. Estudei nessa escola da alfabetização à quarta série em classes multisseriadas, com poucos recursos didáticos, organizacionais e com professoras leigas<sup>3</sup>. Nessa época, década de 1980, as escolas do campo, em Santo Estevão, eram apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série, hoje 1º ao 5º ano), e assim, aos treze anos tive que ir estudar na cidade, momento no qual me deparo com o preconceito e a discriminação em diferentes perspectivas – cultural, étnico-racial, orientação sexual, territorial, condição socioeconômica, entre outras.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc0MjYzNg/> Acesso em: 20 fev. 2022.

<sup>3</sup> Professoras que atuavam na sala de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que não tinham formação em magistério ou Educação Superior.

Foram momentos difíceis, eu acordava às 5h da manhã, pegava o transporte às 6h, às vezes chegava atrasado na escola, pois o ônibus transportava alunos/as de três localidades vizinhas de onde morava. A volta era a mesma realidade, chegava em casa por volta das 13h e ainda tinha que ir ajudar meu avô e minha avó (fui criado por ele e por ela) na roça (plantações de milho, feijão, tabaco e outras). O mais difícil, no entanto, nos primeiros meses, era acompanhar as aulas, chegava a ser desencorajador. Os conteúdos, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, eram novidade para mim, desconhecimento quase que total, consequência do ensino anterior. O mais grave, era discriminado, ameaçado de surra, chamado de caipira, bicho do mato, tabaréu da roça pelos/as colegas, que há muito já conheciam algumas vitrines e contemplavam sapatos visivelmente superiores aos meus.

Nesse ambiente assustador, o acolhimento da escola não foi muito diferente dos/as colegas de classe, a exemplo de, em determinado momento – durante uma atividade musical na qual não consegui fazer os movimentos, devido à minha timidez – ouvir uma professora de artes dizer em voz alta que “nem um trator de esteira passando por cima de mim daria jeito”, que eu era muito duro. Situações como essas impactaram fortemente com o meu psicológico, com o meu emocional, com a minha autoestima, e isso retirou de mim, naquele momento, “os sapatos” que havia conquistado em minha parca caminhada. Por conta disso, pensei muitas vezes em desistir de estudar. Assim, diante do fato de que ninguém, além dos meus algozes, me perceber, o que me restava como único alento era orar com fervor, todas as noites, para que Deus me concedesse a graça de ir morar na cidade, somente assim, pensava, deixaria de ser ameaçado, caçoado, de sofrer preconceitos.

Mesmo diante de um contexto desencorajador, incentivado pela minha avó e pela minha mãe (meu pai faleceu quando eu tinha 12 anos), dediquei-me aos estudos e era considerado um dos/as melhores alunos/as da escola. Contudo, a sensação de ser um estranho no espaço urbano, deslocado, fora de lugar, era cotidianamente reavivada pelos preconceitos que sofria no ambiente escolar. Até que, finalmente, parece que Deus ouviu as minhas orações e, com 16 anos, vim morar em Salvador, para trabalhar e estudar. No entanto, as dificuldades continuaram, pois estudava de manhã e das 14 às 22 horas trabalhava numa barraca que vendia lanches no bairro da Pituba, onde conheci o senhor Nelson, um médico que me incentivava aos estudos e à leitura, com empréstimos de livros de romance literário.

E foi assim que segui trilhando os caminhos por onde andei, as vivências e metamorfoses pelas quais passei e ressignifiquei os meus antigos sapatos, que ao contrário do que todos/as pensavam, permaneceram calçados em meus pés e diretamente conectados à minha memória, contribuindo com a caminhada e me estimulando a buscar novos pares, apesar dos percalços. Caminhos de experiências que caracterizam quem eu sou no meu existir, isto é, no meu modo de ser, de saber, de fazer e de estar no mundo. Nesse caminhar, posso dizer que tive uma infância feliz, uma adolescência de sofrimento em silêncio (visto que o fato de ser negro, gay e nascido no meio rural me consumia por dentro, alimentava todos os medos adquiridos na escola da cidade) e uma juventude de descobertas e de enfrentamento ao preconceito e à discriminação. Identidades estas proibidas e imorais para muitos/as, e que, por mais que eu tentasse negar, silenciar e ocultar, não tinha como me livrar delas. A saída foi o enfrentamento, a aceitação e a busca por autoafirmação.

Mas, vida que segue, são experiências pelas quais passamos que, quando não nos matam, podemos aprender com elas. Digo isso porque, por ser gay e diante do preconceito que sofria, pensei algumas vezes em suicídio (assim, pensava, tudo seria resolvido), chegando a ensaiar como faria, mas faltou coragem, encontrando como solução esconder de todos/as a minha sexualidade, também a minha negritude, que fui assumido, para mim e para os/as outros/as, aos poucos. Sentimentos que me reportam a um trecho do livro *“Em busca de mim”*, de Viola Davis (2022, p. 157): “Todo mundo tem segredos. Todo mundo. Acho que a diferença é que ou morremos com eles e deixamos que nos devorem, ou os colocamos para fora, lutamos com eles (ou eles lutam conosco) até que... nos reconciliamos. Segredos são o que nos engole.” Assim, embora os sapatos estivessem velhos e apertados, a opção foi a de continuar a trajetória em busca do “ser mais”.

Em Salvador terminei o Ensino Fundamental e em 1995 concluí o Ensino Médio, alimentando o desejo de fazer um curso universitário. Entretanto, em decorrência da condição socioeconômica e das lacunas de aprendizagens na Educação Básica pública, tive que adiar por dez anos esse meu projeto. Lacunas que, infelizmente, atreladas a outros fatores, como a cor da pele, o capital econômico (recursos materiais, rendas e posses), o capital cultural (conhecimento formal acumulado, reconhecido por meio de títulos e diplomas), o capital social (relações sociais que potencializam algum tipo de ganho, isto é, que podem ser capitalizadas) e o capital simbólico (status, honra e prestígio) (BOURDIEU, 1996), refletem no

acesso dos/as estudantes oriundos da escola pública (“os/as pés descalços”), à Educação Superior em condições de não igualdade com os/as estudantes advindos da escola privada (“os/as pés calçados”), assim como em outras esferas do Estado e da vida em sociedade.

Depois de concluir o Ensino Médio voltei para Santo Estevão. Em 2001 fui para São Paulo, onde morei durante dois anos, retornando para a minha cidade natal em 2003. Nesse ir e vir, mesmo com todas as dificuldades, nunca desisti do desejo/objetivo de cursar a universidade. Assim, em 2003, passei a estudar em casa para fazer o processo seletivo do vestibular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ingressando, em 2005, por meio das cotas raciais, no curso de Pedagogia da Uneb, Campus XIII, Itaberaba, cidade para onde me mudei nesse mesmo ano. Foi nesse processo seletivo que tive meu primeiro contato com a temática da política de ação afirmativa, em particular sobre o mecanismo da reserva de vagas (cotas raciais) para afrodescendentes (pretos/as e pardos/as).

Destarte, ao adentrar a universidade, um contexto desafiador e de muitas expectativas, deparei-me no primeiro semestre com o silenciamento acerca dos/as estudantes cotistas. Os/as colegas de turma que ingressaram pelas cotas não assumiam que eram cotistas, fato esse que me inquietou, já que na turma com 50 alunos/as, considerando a reserva de 40% das vagas para afrodescendentes, 20 ingressaram pelas cotas raciais. Talvez, entre outros fatores, os/as colegas cotistas, assim como eu, não se percebessem como negros/as, pois confesso que até entrar na universidade não tinha uma identidade étnico-racial bem resolvida. Mesmo tendo optado pelas cotas não me percebia como negro, optei porque era uma oportunidade de ingressar na Educação Superior. Afroconveniência? Talvez. Não sei ao certo, era tudo muito confuso para mim, um sentimento de não ser sendo.

Hoje percebo que em uma sociedade como a brasileira, onde o racismo permeia a vida cotidiana das pessoas e das instituições públicas e privadas, ser negro/a e/ou se assumir como negro/a é, muitas vezes, motivo de conflito e de constrangimento. Talvez por isso os/as professores/as não falassem sobre as cotas raciais na sala de aula. Quase todos/as (docentes e discentes) permaneciam em um silêncio ensurdecido diante da urgência do debate, pois, se na sala de aula não se falava sobre as cotas raciais, nos corredores da universidade e em outros espaços sociais os comentários eram sempre pejorativos e constrangedores. Éramos vistos

como aqueles/as que entraram pela janela, pela porta dos fundos, como usurpadores/as do lugar dos/as mais qualificados/as academicamente (“os bem calçados”), como ouvi, algumas vezes, de pessoas de dentro e de fora da universidade.

Ao mesmo tempo em que o silenciamento da discussão em sala de aula demonstrava ser algo conveniente para a maioria, revelava a falta de integração e acolhimento da Uneb para com os/as estudantes cotistas. A esse respeito, Ivete Sacramento, reitora da Uneb, quando da instituição das cotas para estudantes negros/as, diz que uma crítica que ela faz é que, na tentativa de proteção, se esqueceu de receber, acolher e conversar com esses/as estudantes sobre a presença deles/as no ambiente acadêmico. Esse foi o grande erro, afirma ela, não ter acolhido esses/as estudantes como deveria, deixando-os/as soltos/as, cada um/a na sua sala, com medo do que poderia acontecer. Em suas palavras, “com medo de ser identificado e passar por preconceito, porque a gente conhece nossos professores, iam perseguir para referendar o discurso de que o estudante cotista não tinha capacidade, a gente deixou esses estudantes soltos.” (SACRAMENTO, 2021, informação verbal). Felizmente isso vai mudando com a experiência e com a prática, era tudo muito novo para todos/as.

Em meio a tudo isso, confesso que me assumir como negro, no início, foi algo conflituoso e constrangedor para mim. Até entrar na universidade, além de não me perceber como negro, submerso pelo desejo de ser branco (FANON, 2008), isto é, assemelhado, usava termos como moreno, mulato, cabo verde para dissimular a minha negritude, agindo, às vezes, de forma preconceituosa, na tentativa de negar, de apagar a minha ancestralidade, os/as meus/minhas antepassados africanos/as e indígenas. Dessa forma, buscava me aproximar de pretensos atributos de brancura, já que venho de uma família paterna composta majoritariamente de brancos/as e a materna de afrodescendentes, que vêm passando por um longo processo de branqueamento. Contudo, vivenciar a universidade foi, para mim, uma porta que se abriu para um mundo até então desconhecido, no qual tive/tenho a oportunidade de conhecer novos horizontes, ampliar a minha concepção de ser, de saber e de estar no mundo, conquistar autonomia e desenvolver o pensamento crítico, visitar novas vitrines e me apropriar de novos sapatos.

A universidade revelou-se um espaço importante para nós, pertencentes aos grupos sociais e étnico-raciais historicamente marginalizados, adquirimos novos



conhecimentos, encontrarmos meios e traçarmos novas estratégias visando sair da margem e ocupar o centro<sup>4</sup>. O intuito é reivindicar um lugar mais valorizado nas diferentes esferas do Estado e da vida em sociedade, que se mostra cada vez mais injusta e desigual e, em muitos contextos, excludente. Um espaço ainda de manutenção de privilégios e poderes da elite branca e do pensamento eurocêntrico, mas também de rupturas e de novas epistemologias. Assim, passei a me juntar a outras vozes, para questionar, denunciar e reivindicar direitos negados e/ou negligenciados pelo Estado, para dizer não ao racismo, ao epistemicídio, ao extermínio da população negra e dos povos indígenas, à homofobia, ao sexismo, à intolerância religiosa, e às outras formas de discriminação, opressão e exclusão presentes na sociedade brasileira e, por conseguinte, no ambiente acadêmico.

No momento em que ingressei na Educação Superior passei a ter contato com diferentes movimentos sociais, o Movimento Social Negro<sup>5</sup> foi um deles, do qual me tornei ativista. As discussões que ocorriam nesses dois espaços (universidade e Movimento Social Negro) foram de grande importância para me ver e me reconciliar como negro, assim como para (re)ver e desconstruir concepções preconceituosas, até então tidas por mim como algo natural. Também para perceber e me conscientizar acerca do lugar subalterno no qual grande parcela da população brasileira, em particular a população negra, se encontra no país, e me posicionar sobre.

Ter que me posicionar frente a questões tão sensíveis, assim como me reconciliar como negro, foi um processo difícil e conflituoso, mas compreendi na universidade, no Movimento Social Negro e nas redes de solidariedade que esses dois espaços mobilizam subsídios necessários para superar, para deixar de ser híbrido e me tornar negro, ou seja, arrancar a máscara branca (FANON, 2008) e assumir a minha negritude. Parafraseando Caetano Veloso, para assumir as dores e as delícias de ser quem eu sou, sem as amarras que me prendiam a um mundo de

---

<sup>4</sup> Os termos margem e centro são por nós utilizados na perspectiva de bell hooks (2019), pois compartilhamos do seu pensamento que estar na margem é fazer parte do todo, porém fora do corpo principal, ou seja, fora do centro, portanto fora da tomada de decisão junto ao Estado, logo às margens das suas fronteiras. Compartilhamos também o pensamento de Pierre Bourdieu (1998), ao afirmar que não existe fronteira que não seja imposta, muitas vezes sobre o risco de vida, pela crença coletiva. No caso das fronteiras a que aqui nos referimos, impostas para a manutenção da supremacia branca no monopólio do exercício do poder e de privilégios dos cidadãos e cidadãs brancos, adquiridos ao longo da história, em detrimento dos direitos dos/as cidadãos e cidadãs não brancos/as.

<sup>5</sup> Movimento Social Negro é aqui compreendido com uma pluralidade de organizações negras de diferentes perfis e forma de organização, algumas delas, nas últimas décadas, com marcador de gênero, outras estritamente políticas, algumas com poucos e outras com muitos membros, umas mais outras menos organizadas do ponto de vista burocrático.

desejos e fantasias, que descaracterizava o meu EU e negava a minha ancestralidade, a minha negritude, as minhas identidades silenciadas e ocultadas. Assim, tem-se início o meu processo de descolonização da mente, isto é, “desescravização” da mente colonizada.

No Movimento Negro Quilombola de Itaberaba participei ativamente das reuniões e das discussões suscitadas, assim como na elaboração e organização das atividades desenvolvidas: seminários de educação, comemoração do 20 de Novembro, palestras, entre outras ações. Também representei esse movimento, como delegado, em conferências nos âmbitos municipal, estadual e federal, entre elas a Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008 e 2010, e a Conferência Nacional das Relações Étnico-Raciais, em 2009, entre outras atividades de que éramos convidados a participar. Enfim, sempre estive atuando diante das questões que envolviam a educação, especialmente a educação das e para as relações étnico-raciais.

Da mesma forma, tão intensamente como no Movimento Social Negro, posicionava-me no espaço universitário, participando de palestras, seminários, programas e núcleos de estudos e pesquisas, cursos de extensão, com destaque para o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (AFROUNEB), do qual era bolsista, e do Projeto de Pesquisa e Extensão “A Criança no Centro da Roda”. Assim, tem-se início o meu engajamento político e acadêmico no campo das relações étnico-raciais em seus aspectos culturais, sociais, ideológicos, políticos e econômicos, em particular as relações constituídas entre brancos/as e negros/as no Brasil.

As minhas vivências no Movimento Social Negro e os estudos realizados sobre diversidade, diferença e relações étnico-raciais no Brasil, no decorrer do curso de Pedagogia, influenciaram na decisão da escolha do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Uma pesquisa intitulada *Reflexões sobre identidades no Movimento Negro Quilombolas do município de Itaberaba-Bahia*, na qual busquei compreender as concepções que os/as ativistas do referido movimento tinham sobre identidade negra e educação. TCC defendido em abril de 2009, em cuja pesquisa foi ressaltado pelos/as ativistas negros/as entrevistados/as que ser negro/a no Brasil é: mais do que uma questão de cor de pele e textura do cabelo, isto é, de estética, mas que está no pensamento, na postura, na tomada de consciência perante a opressão, exclusão e extermínio físico e cultural que vivemos ao longo da história e ainda vivemos no país; é um posicionamento político, ideológico e educativo; é algo de

dentro para fora e de fora para dentro do/a sujeito/a; é andar de cabeça erguida; é assumir suas origens/raízes, sua ancestralidade, sua negritude perante a si e ao/à/s outro/a/s.

Ainda em abril 2009, faltando menos de um mês para o encerramento das inscrições para a seleção de bolsistas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (*International Fellowships Programe – IFP*), embasado nas discussões suscitadas na universidade, no Movimento Social Negro e no estudo desenvolvido no TCC, elaborei o pré-projeto de pesquisa sobre organizações negras e educação, tentando concorrer à bolsa. Fui selecionado e, durante o mestrado, pude contar com a bolsa IFP, que foi mais do que um auxílio financeiro. Por se tratar de uma Ação Afirmativa, o programa oferecia as condições materiais (por meio do auxílio financeiro) e imateriais (acompanhamento pedagógico, pois não basta oferecer apenas as condições materiais) necessárias para que os bolsistas pudessem ingressar, permanecer e concluir os estudos com êxito (uma vez que ingresso, permanência e êxito estão justapostos). Assim, posso afirmar, foi de grande significância na minha vida acadêmica, pessoal e profissional o acesso à pós-graduação, assim como continuar política e academicamente engajado com as questões que afligem a população negra no Brasil, em particular a movimentação dos/as negros/as por políticas públicas sociais focalizadas, ou seja, por política de Ação Afirmativa.

Nessa trajetória, em 2011 ingressei no mestrado em Educação e Contemporaneidade, da Uneb, e desenvolvi a pesquisa intitulada “*A atuação das organizações negras baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990*”, defendida em abril de 2013. A pesquisa revelou importantes aspectos: antes mesmo do Estado, as organizações negras baianas e brasileiras já desenvolviam ações que se enquadram dentro do que hoje denomina-se de Ação Afirmativa; fomento do debate acerca da situação marginal em que os/as negros/as se encontram na sociedade, denunciando o racismo e a discriminação racial; desconstrução do mito da democracia racial e reivindicação, para que os/as governantes e as autoridades competentes se posicionassem e tomassem providências em relação ao descaso do Estado para com as desigualdades sociais, étnico-raciais, econômicas, territoriais, entre outras, existentes no país.

Durante o mestrado, os debates sobre a política de ação afirmativa – em particular um dos mecanismos que colocam em prática essa política, a reserva de

vagas para pessoas negras e indígenas, também conhecida como cotas raciais – estavam sempre presentes, mas sempre no campo da graduação, era raro ouvir falar na pós-graduação. Isso me chamou a atenção, pois a Uneb desde 2002 já tinha implementado a reserva de vagas para afrodescendentes, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e, transcorrida mais de uma década, raramente se mencionava o tema na pós-graduação. Assim, à época passei a pesquisar sobre ação afirmativa na pós-graduação e encontrei pouquíssimos trabalhos abordando a temática, a exemplo dos estudos de José Jorge de Carvalho (2003, 2006, 2009), Jocélio Teles dos Santos (2010), Thiago Marrara e Gustavo Gasiola (2011), Katia Cristina Norões (2013) e Fúlvia Rosemberg (2013). Os dois últimos apontavam que as pesquisas na área ainda se encontravam em fase inicial e se evidenciava uma carência grande de estudos nessa perspectiva.

Constatada a limitação de estudos e pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação, elaborei o projeto de pesquisa sobre a temática, para me inscrever no processo seletivo do doutorado de alguns programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras. Assim, de 2014 a 2017 participei de oito processos seletivos, chegando até a entrevista em todos, sendo eliminado nessa última etapa. Mesmo com o currículo que construí no campo de discussão sobre relações étnico-raciais no Brasil, e dessa vez com sapatos muito bem escolhidos e lustrados, que me credenciavam seguir meus estudos no doutorado, somente em 2018 consegui entrar, sendo aprovado nos três processos seletivos em que me inscrevi: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA) e Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (PPGDC/UFBA), optando pelo PPGE/UFBA. Quer dizer, se a graduação é seletiva e excludente, a pós-graduação *stricto sensu* é ainda mais.

Como é possível perceber, foram muitos os percalços e encalços por que passei para chegar até aqui, para entrar no doutorado, mas consegui entrar e aqui estou, fazendo o que mais gosto de fazer: pesquisar e escrever. É algo que considero essencial para a minha formação intelectual, política e social, tendo em vista que compartilho o pensamento de Grada Kilomba (2019, p. 28), para quem,

[...] escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/o 'validada/o' e

‘legitimada/o’ e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada.

Para mim, um dia descalço, depois de aproveitar pares dantes abandonados, poder comprar novos pares por alguém construídos, agora cabe a mim produzir meus próprios sapatos e colaborar com outros/as que, como eu, lutam descalços contra os percalços.

Talvez você esteja se perguntando: você não disse para não pensar na hora, pois a hora quem faz é a gente? Se é assim, por que demorou cinco anos para conseguir entrar no doutorado? De fato, a hora quem faz é a gente, mas quando se depende de terceiros/as para colocar nossos projetos de vida em ação, calçar novos sapatos, temos que ser perspicazes, criar estratégias e trilhar caminhos que nos levem à efetivação dos nossos objetivos. Acreditar que podemos, que somos capazes, é o primeiro passo a ser dado. Autoconfiança sempre, pois muitos são os percalços – o racismo é um deles – que minam a nossa autoestima e a confiança de que podemos, de que temos um lugar a ocupar.

Não podemos esquecer as palavras de Luiz Fernando Martins da Silva, professor, advogado e membro efetivo do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB), ouvidor da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), nos anos de 2005 a 2007, em entrevista concedida ao autor em novembro de 2021. Para ele, somos pessoas que vivem em sociedade, e por isso temos necessidades afetivas, de nos sentirmos desejados, de nos sentirmos queridos, de nos sentirmos pertencentes a uma coletividade. O professor pontua que o racismo e a exclusão social são tão cruéis que afetam a nossa capacidade de transmitir afeto para os nossos outros e outras significantes.

Mas os percalços pelos quais passei, seguindo meus passos no encalço de ser EU mesmo, serviram de aprendizagens, assim como para as metamorfoses pelas quais passei e continuo a passar. Nesse caminhar, desde a Educação Básica, no campo e na cidade, passando pela graduação em Pedagogia, no Campus XIII da Uneb, em Itaberaba, pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Campus I da Uneb, Salvador, e agora no Doutorado em Educação da UFBA, muitas foram/são as pessoas com que pude/posso contar, que me deram/dão as mãos, que tiveram/têm um olhar atento e uma escuta sensível, me fazendo acreditar mais em mim mesmo. Sem elas tudo seria muito mais difícil, talvez não tivesse chegado até aqui. A partir

desses lugares, a solidariedade dessas pessoas me fortaleceu/fortalece, me fez/faz acreditar que não estava/estou sozinho na minha caminhada.

Nesse ir e vir me percebo como único, mas compreendo que o meu existir é múltiplo, pois diversas são as identidades que habitam em mim, algumas delas hostilizadas socialmente. No entanto, como diz um pensamento filosófico africano, originário dos povos bantu, muito conhecido nos países da África Subsaariana e bastante usada no meio acadêmico e no ativismo negro/a brasileiro: **“Eu sou porque nós somos” - Ubuntu!** Assim, sigo trilhando os caminhos por onde ando, as vivências e metamorfoses pelas quais passei e continuo a passar, cujos fundamentos bases que orientam o meu caminhar encontram-se nas representações sociais coletivas e nas práticas discursivas de identidade e lugar de empoderamento, assim como no irmanar coletivamente no contexto social, político e cultural em que estou inserido.

Caminhada e caminhos constituídos de experiências que caracterizam, não canso de afirmar, quem eu sou no meu modo de ser, de saber, de fazer e de estar no mundo. Diria ainda, constituído socialmente por diferentes tipos de saberes, pois tudo que falo, tudo em que acredito, como sinaliza Michel Foucault (2014), é resultante de outras vozes que me antecedem. Assim, acredito e compartilho o pensamento do referido autor, de que “[...] em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna...” (FOUCAULT, 2014, p. 06), isto é, algo menor de algo maior que é o discurso diante daqueles/as que me antecedem. Portanto, o discurso aqui enunciado é constituído de outros discursos que o antecedem, de resistência e de tensionamento às relações de poder<sup>6</sup> e de saberes historicamente instituídas para atender a interesses sociais, políticos e econômicos.

Feita esta apresentação social, política, cultural e acadêmica do pesquisador, sigamos com o estudo sobre os desdobramentos políticos e acadêmicos da Ação Afirmativa em programas de pós-graduação *stricto sensu* da Uneb. Uma discussão necessária para a ampliação do debate sobre a política de ação afirmativa e seus mecanismos para além da graduação, do acesso e da permanência, mas também no acesso à pós-graduação, ao mundo do trabalho, em cargos e funções de prestígio, de tomadas de decisões na administração do Estado, entre outros espaços nos quais negros/as, indígenas e outros/as sujeitos/as pertencentes aos grupos étnico-raciais e sociais marginalizados se encontrem sub representados/as.

---

<sup>6</sup> Relações essas, segundo Foucault (1995, p. 247), progressivamente “[...] elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado”.

## Introdução

*Persistir na análise e denúncia das condições sociais da população negra, na proposição de alternativas e na avaliação e aperfeiçoamento de medidas afirmativas empreendidas por governos, organizações e sociedade são tarefas essenciais para promoção da democracia e da justiça social.*

**Tatiana Dias Silva (2013, p. 26)**

O século XXI inaugurou uma nova fase no que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil, especialmente no tocante à promoção da igualdade racial. Nessa nova conjuntura, políticas focalizadas, públicas e privadas, de promoção de justiça social, equidade e oferta de oportunidades, foram criadas e estimuladas pelo Estado brasileiro e suas instituições, possibilitando egressos/as das escolas públicas, especialmente negros/as e indígenas, como também pessoas com deficiência, pessoas trans, quilombolas, ciganas, entre outras, acessarem espaços e profissões até então ocupados quase exclusivamente pelos cidadãos e cidadãs brancos.

Assim, contribuindo e potencializando a inclusão dos cidadãos e cidadãs pertencentes aos grupos étnico-raciais e sociais postos às margens das fronteiras do Estado aos espaços de poder, político, social e economicamente mais valorizados, dentre eles o acesso à Educação Superior, antes dela excluídos/as (ARAÚJO; MUSIAL; JESUS, 2022). Um novo século que, decorridas duas décadas, apresentou mudanças importantes no curso da democratização do país, no enfrentamento às desigualdades e na promoção da diversidade, mas também de retrocessos.

No que se refere ao acesso à pós-graduação *stricto sensu*, objeto deste estudo, a expansão da política de ação afirmativa e seus mecanismos, de acordo com Norões (2013), caminha a curtos passos e se configura como uma forte tendência que carece de novas intervenções e estudos nesse campo de disputa. Observemos que ainda hoje, 2023, uma década depois, percebe-se essa carência e tendência. Entretanto, com o crescente número de programas de pós-graduação instituindo medidas de ação afirmativa, em particular a reserva de vagas, começam a surgir as primeiras pesquisas empíricas (teses e dissertações) que abordam a temática, a exemplo dos estudos de Rivany Beú (2015), Náthani Lima (2017), Aline Santos (2018), Emiko Pereira (2018),

Anna Venturini (2019), Antônio Oliveira (2019), Fabiana Silva (2019), Kelly Bezerra (2020), Selma Coelho (2020), Amália Silva (2021) e Larissa Albuquerque (2022).

Em estudo sobre o estado da arte, realizado<sup>7</sup> durante a elaboração deste trabalho, foi verificado que a construção da agenda de pesquisas sobre Ação Afirmativa na pós-graduação brasileira pode ser dividido em três momentos: o primeiro momento, 2003 a 2009, em que se lançaram os primeiros debates, marcado pela ausência de dissertações e teses; o segundo, 2010-2016, em que surgem as primeiras experiências investigativas nos estudos sobre a temática em questão, com foco nas dificuldades e resistências dos programas de pós-graduação em instituir e implementar mecanismos, ou melhor, medidas de ação afirmativa para estudantes negros/as e indígenas, em particular o mecanismo da reserva de vagas; o terceiro momento, 2017-atual, ampliação das pesquisas de base empírica, tendo como principais categorias de análise: a política de ação afirmativa e/ou o mecanismo de reserva de vagas na pós-graduação (ARAÚJO; MUSIAL; JESUS, 2022).

Identificou-se também a necessidade de investigação sobre os processos seletivos de acesso e as condições de permanência dos/as estudantes cotistas na pós-graduação; estudos sobre os/as egressos/as da política de ação afirmativa na pós-graduação; estudos de caso sobre a ação afirmativa em universidades e/ou programas de pós-graduação que não foram estudados; criação de redes colaborativas de pesquisa para a investigação, entre outras pautas, de trajetórias de estudantes e docentes negros/as, quilombolas e indígenas na pós-graduação; e novas epistemologias e proposições decoloniais.

Em relação à política de ação afirmativa na Uneb, *lócus* deste estudo, embora exista uma vasta literatura que discute sobre a referida política e seus mecanismos, em particular acerca do mecanismo da reserva de vagas para negros/as e indígenas nos cursos de graduação das universidades brasileiras, são poucos os estudos que tratam sobre o contexto da construção da agenda, elaboração, instituição, implementação, desdobramento e ampliação dessa política na referida universidade. Em estudo realizado sobre o estado da arte<sup>8</sup>, foram localizados 22 trabalhos, sendo

---

<sup>7</sup> Elaborado após exame de qualificação do projeto de pesquisa, que apontou a necessidade de aprofundar o levantamento bibliográfico. Resultou no artigo intitulado: A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira (ARAÚJO; MUSIAL; JESUS, 2022), publicado na revista Educação & Sociedade.

<sup>8</sup> Artigo intitulado Panorama analítico dos estudos sobre a Política de Ação Afirmativa e seus mecanismos na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), submetido a avaliação para publicação em periódico científico.



duas teses, sete dissertações e trezes artigos, publicados entre os anos de 2005 e 2022, tratando da política de ação afirmativa na universidade em questão, em particular sobre as cotas raciais na graduação. Em nenhum dos trabalhos a pós-graduação é discutida, a discussão gira sempre em torno da graduação, o contexto histórico e atual dessa política na Uneb, os grupos sociais beneficiados, assim como acerca do desempenho e da permanência dos/as estudantes cotistas.

As teses, dissertações e artigos analisados, em linhas gerais, abordam questões como: histórico da fundação da Uneb, suas características e o seu papel no sistema estadual de Educação Superior; conceito de ação afirmativa, de políticas públicas sociais particularistas e das medidas de ação afirmativa adotadas nas universidades brasileiras e na Uneb; memórias do processo de construção da agenda, institucionalização e implementação da reserva de vagas para negros/as e indígenas na instituição e a singularidades desses estudantes.

Os estudos analisados têm como principais categorias de análise: as desigualdades na Educação Superior; a reivindicação dos/as negros/as por políticas públicas de promoção da igualdade racial; o desempenho e as medidas adotadas para garantir a permanência e o êxito dos/as estudantes cotistas; a construção da imagem da Uneb enquanto uma universidade inclusiva e afrodescendente; os desafios encontrados pela Uneb enquanto uma universidade multicampi e multirregional; trajetória e desempenho de estudantes cotistas em cursos de maior prestígio social; ingresso, evasão e conclusão dos/as estudantes cotistas; territórios de identidade em que estão situados os campi da Uneb; percepção dos estudantes cotistas em relação às possibilidades de promoção de desenvolvimento no seu território de origem; as contribuições da reserva de vagas para negros/as, indígenas e outros grupos étnico-raciais e sociais marginalizados para democratização do acesso à Educação Superior, enquanto uma ação institucional da Uneb; representatividade, mulheres negras e quilombolas; e práticas pedagógicas que potencializam a inclusão, a permanência e o êxito dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas.

As duas teses, ambas defendida em 2021, integram o Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social (PPGECIS), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A primeira, de autoria de Fausta Couto (2021), buscou compreender como os/as estudantes da Uneb, Campus XII leem e interpretam as políticas públicas de inclusão social de ação afirmativa, permanência e integração que implicam na construção de sua individualização no âmbito

de uma universidade pública. Tem como ponto de partida as políticas internas da Uneb referentes à ampliação de vagas, com a implementação das cotas raciais para negros/as e indígenas, bem como à oferta de suportes que garantam a permanência desses estudantes de forma mais estável no quadro institucional. A segunda, de autoria de Sebastião Carvalho (2021), com o objetivo de compreender o processo de ingresso de estudantes negros/as no Campus XII da Uneb, por meio das cotas, e os possíveis impactos em suas percepções estéticas e em suas imagens corporais, revelou que a política de ação afirmativa e seus mecanismos transcendem a questão do ingresso, do acesso e da permanência dos/as estudantes negros/as à Educação Superior, bem como promovida uma reforma na constituição da estética corporal, no autorreconhecimento e na autoafirmação desses/as estudantes.

Quanto às sete dissertações localizadas: uma no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), duas no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR) e quatro no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), ambos os programas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Na dissertação apresentada ao PPGSS/UFPE, Márcia Clemente (2005) discute sobre a política de ação afirmativa na Uneb enquanto estratégia de aceitação/negação do/a negro/a. Quanto às duas desenvolvidas no PGDR/UNEB, a primeira, de Sonia Maria Cerqueira (2009), buscou compreender o sistema relacional dos mecanismos de ação afirmativa para afrodescendentes como política institucional, a gênese da institucionalização da Uneb e seu papel no Sistema Estadual de Educação Superior, assim como a causa das reivindicações dos/as negros/as por políticas de ação afirmativa; e na segunda, de Jorge Vasconcelos (2012), procurou-se identificar as dificuldades e os reflexos que o/a aluno/a cotista enfrenta no percurso acadêmico, tanto em nível educacional quanto no aspecto socioeconômico.

Sobre as quatro dissertações defendidas no PPGEduC/UNEB, a primeira, de Vânia Bonfim (2008), discute sobre a desigualdade na participação das mulheres negras na Educação Superior pública, no marco da Ação Afirmativa, estabelecendo uma articulação entre racismo e sexismo como estruturantes do lugar hierárquico da mulher negra com alto grau de escolaridade; a segunda, de Maria Cristina Santos (2009), trata sobre a implementação de ação afirmativa na Educação Superior, no tocante ao processo de permanência e sucesso dos/as estudantes negros/as cotistas

na Uneb e na UERJ, buscando identificar se o modelo multicampi das referidas universidades viabilizou/impediu esses estudantes, ingressos no período de 2003 a 2006, as condições de permanência e sucesso; a terceira, de Vandeilton Santana (2016), procurou compreender como se deu o trajeto de estudantes cotistas da Uneb, quais caminhos percorreram para chegar à universidade, tentando identificar os aspectos e as estratégias que favoreceram e/ou dificultaram o acesso desses/as estudantes aos cursos escolhidos; a quarta, de Gersania Conceição (2020), versa sobre as estratégias utilizadas por mulheres negras cotistas no acesso e permanência em cursos majoritariamente masculinos e/ou que as excluem do acesso.

Ante o exposto, cabe ressaltar que, mesmo com os avanços no campo da pesquisa acadêmica, político e jurídico, o debate sobre a política de ação afirmativa na Educação Superior brasileira tem sido, de maneira recorrente, reduzido ao âmbito da graduação, mais especificamente a um dos mecanismos dessa política, a reserva de vagas. Ainda é considerado pequeno o número de estudos que apresentam uma análise dessa política numa perspectiva mais ampla, isto é, englobando Educação Básica, Educação Superior (graduação e pós-graduação), mercado de trabalho e administração do Estado e suas instituições, e que não se limitam apenas à questão socioeconômica e/ou étnico-racial, mas abrangendo outras dimensões, a exemplo da dimensão histórica e contemporânea em seus aspectos políticos, culturais, econômicos, regionais, de gênero, geracional, entre outros, de forma interseccional.

Os estudos sobre o caráter seletivo na Educação Superior brasileira, segundo Delcele Mascarenhas Queiroz (2004), em geral, têm se concentrado nos exames dos determinantes econômicos, deixando de fora, ou não sinalizando com a mesma ênfase, outros marcadores sociais da diferença, como gênero e raça os quais, segundo ela, influenciam decisivamente na exclusão de parcela significativa dos/as brasileiros/as no acesso ao sistema de ensino, sobretudo nos níveis mais altos – graduação e pós-graduação. Afirma ainda existir no Brasil um sistema de hierarquização social, de modo que a cor da pele se associa ao *status* social, para definir o lugar ocupado pelos/as sujeitos/as nas diferentes esferas da vida em sociedade. Em outras palavras, cria fronteiras e hierarquias entre as pessoas, em particular entre as pessoas brancas e as não brancas.

Ressalta-se que passada mais de uma década e meia, Queiroz (2004) teceu tais observações, no entanto os avanços nesses aspectos ainda são lentos e somente agora estão começando a ganhar maior amplitude. Hoje, como é notório, a

universidade brasileira focaliza temáticas que antes eram pouco discutidas, a exemplo do racismo indireto, do racismo estrutural, do racismo à brasileira – este passa a ideia de que não existem problemas entre brancos/as e negros/as no país –, as condições dos/as negros/as no acesso ao mercado de trabalho e à educação, com isso mudando as percepções, aumentando as reivindicações e qualificando o debate. Como observou Luiz Fernando (2021, informação verbal), o debate sobre a condição dos/as negros/as no Brasil, sobre sua existência, seus direitos civis, materiais e espirituais está muito mais amplo no ambiente acadêmico.

Em relação ao confinamento do debate sobre a política de ação afirmativa e seus mecanismos que contemplam estudantes negros/as e indígenas apenas no campo da graduação, Carvalho (2009) afirma ser esta uma das principais estratégias utilizadas pela elite branca acadêmica brasileira para limitar e não ampliar o debate. Entretanto, qual o interesse em confinar a discussão apenas ao universo da graduação e à questão socioeconômica e/ou étnico-racial? A hipótese provável é que a entrada de negros/as, em números significativos, na pós-graduação *stricto sensu*, isto é, nos cursos de mestrado e de doutorado, espaços por excelência de formação de pesquisadores/as, de produção de conhecimentos científicos, de inovação tecnológica, de formação dos quadros dirigentes das instituições públicas e privadas, conforme pontua Wilson Mattos (2009), fere profundamente os ideais conservadores e aristocráticos dessa elite que ainda tem o poder quase que exclusivo de especificar os caminhos a serem seguidos na produção do conhecimento científico no país.

A produção do conhecimento científico, de acordo com a visão de Pierre Bourdieu (1983), se configura como um campo em que os diferentes agentes estabelecem uma ferrenha disputa para acessar ou manter o seu lugar nesse espaço de poder. No entanto, a supremacia branca dentro da universidade reserva aos/às intelectuais brancos/as, desde início da formação da nação brasileira, o direito quase que exclusivo de falar do Brasil em suas perspectivas históricas, identitárias, culturais e, também, centrados no pensamento eurocêntrico, determinar a forma como se organiza e quem pode frequentar as instituições autorizadas de produção desses conhecimentos (MATTOS, 2009).

Assim, ao ingressarmos no campo da pesquisa científica, nós, negros/as, ameaçamos a supremacia branca na Educação Superior, e, por conseguinte, os poderes e privilégios históricos e ilicitamente adquiridos pelos/as brancos/as em detrimento dos direitos dos/as não brancos, bem como a colonialidade do poder, do

ser e do saber, isto é, as relações que são estabelecidas “[...] em todas as dimensões da cultura a partir de uma lógica e de uma visão de mundo europeia.” (FIGUEIREDO, 2016, p. 224). Nesse sentido, avançamos na construção de um modelo pluriépistêmico, pluriétnico e pluricultural de universidade.

Nesse campo de disputa, que é a pós-graduação, a Uneb sai na frente, ao instituir, em 2002, a reserva de vagas para afrodescendentes, não apenas em seus cursos de graduação, mas também no âmbito da pós-graduação. Uma demanda que entra na agenda política da instituição, a partir da recomendação feita pela Câmara Municipal de Salvador ao governo do estado, que instituísse cotas para estudantes negros/as na Uneb, que encaminha para a reitora da Uneb, Ivete Sacramento, solicitação para que a instituição se posicionasse sobre a questão. Assim, em um contexto no qual o tema Ação Afirmativa ganhou destaque e visibilidade internacional, em decorrência da efervescência dos debates ocorridos antes, durante e após a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerâncias, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 2001, em Durban, África do Sul, com a agenda, instituição e implementação, na Uneb, das cotas para afrodescendentes oriundos/as de escola pública.

Cabe ressaltar que as universidades estaduais, a saber: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), foram as primeiras a implementar, concomitantemente no processo seletivo do vestibular, cotas para estudantes negros/as provenientes de escolas públicas nos seus cursos de graduação, com as primeiras turmas ingressantes em 2003, e no caso da Uneb, conforme já sinalizado, em seus cursos de graduação e de pós-graduação.

De início a Uneb implementou a reserva de 40% das vagas dos seus cursos de graduação e de pós-graduação apenas para afrodescendentes oriundos de escolas públicas. Cinco anos depois, em 2007, acrescentou 5% para indígenas (que em 2011 passou a ser de sobrevagas). Onze anos depois novos sujeitos/as pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais marginalizados passam a ser contemplados, em 2018, mantendo-se os percentuais reservados, com o acréscimo de quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero, com 5% de sobrevagas para cada grupo.

Tal ampliação evidencia o compromisso e responsabilidade social, educacional e política da Uneb para com grupos étnico-raciais e sociais marginalizados na sociedade baiana e brasileira, bem como os desdobramentos das cotas raciais ao longo desses 20 anos de política de ação afirmativa na instituição. A Uneb reserva ainda, desde 2008, o percentual de 20% das vagas para docentes, técnicos e analistas universitários do quadro efetivo da universidade e, desde 2018, um percentual de até 15% das vagas para estudantes estrangeiros/as.<sup>9</sup>

Assim, ao longo de duas décadas, 2002 a 2022, a Uneb avançou e inovou no campo da política de ação afirmativa e de inclusão socioeducacional, tanto no campo político – a exemplo da ampliação dos grupos étnico-raciais e sociais beneficiados pela reserva de vagas, da criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), do Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão para estudantes cotistas – quanto no campo acadêmico, com a criação de núcleos, centros e grupos de estudos e pesquisas, programas de mestrado, entre outros mecanismos que potencializam a política de ação afirmativa na Uneb, como veremos neste estudo.

Diante do conjunto de elementos anteriormente apresentados, e levando em consideração que a política de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia ganha maior visibilidade e ampliação a partir da implementação das cotas raciais, formulamos a seguinte indagação: Quais são os desdobramentos políticos e acadêmicos da reserva de vagas para afrodescendentes nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Uneb?

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral: analisar os desdobramentos políticos e acadêmicos da política de ação afirmativa decorrentes da implementação de cotas para estudantes afrodescendentes nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia. E como objetivos específicos: compreender a Educação Superior no Brasil e como se organiza a graduação e a pós-graduação na Uneb; discutir sobre políticas compensatórias/focalizadas racializadas, suas implicações e a resistência da elite branca à política de ação afirmativa na Educação Superior; apresentar o contexto histórico e político em que a política de ação afirmativa passa a ser instituída no Brasil e na Uneb; conhecer as medidas de ação afirmativa instituídas na Uneb ao longo desses 20 anos de política de ação

---

<sup>9</sup> Cabe destacar que esses dois últimos tipos de cotas não entraram para a análise da pesquisa em questão, pois não visam aos mesmos objetivos da reserva de vaga para estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais marginalizados.

afirmativa na instituição; conhecer a percepção de estudantes, professores/as e coordenadores/as sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação da Uneb.

Esta investigação situa-se no campo de estudo sobre política de ação afirmativa para negros/as, indígenas e outros/as sujeitos/as pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais marginalizados e os mecanismos que a colocam em prática, a exemplo da reserva de vagas. Versa sobre ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*, tendo como *lócus* de pesquisa quatro programas de pós-graduação da Uneb.

Esperamos que o estudo em voga sirva de reflexão e de subsídio para o debate acerca da agenda de discussão, elaboração, instituição e implementação da política de ação afirmativa e seus mecanismos na pós-graduação, em particular o mecanismo da reserva de vagas. Por meio desse exercício, pretendemos também ampliar o debate e servir de referência para novas pesquisas, apontar lacunas e aperfeiçoamento da referida política e seus mecanismos, bem como servir de estímulo a reflexões e mudanças de mentalidades racistas no universo acadêmico.

Os argumentos aqui apresentados e por nós defendidos apoiam-se nos princípios da equidade e da justiça social, bem como no entendimento do ordenamento jurídico e acadêmico de que é preciso tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais na proporção das suas desigualdades, visto que, ao tratar todos/as como iguais, em vez de combater, estimulam-se as desigualdades. Nas palavras de Silva (2004, p.13), “[...] tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade.”

Apoia-se também na compreensão de que, com um número maior de pessoas negras e indígenas ingressando nos cursos de mestrados e de doutorado, por conseguinte, aumentará a presença desses/as sujeitos/as em outros espaços de poder, em cargos e funções de maior prestígio e remuneração. Daí a importância de medidas de ação afirmativa em todos os espaços de poder nos quais negros/as e indígenas, assim como outros/as sujeitos/as pertencentes a grupos sociais marginalizados, se encontrem sub-representados, dentre os quais está a pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, compartilhamos o pensamento de Carvalho (2009, p. 142), de que “[...] o único modo possível para uma integração dos negros na pesquisa científica brasileira é por um sistema amplo de discriminação afirmativa.” Nesse sentido, partimos da compreensão de que a instituição da reserva de vagas é o primeiro passo a ser dado; o segundo, a criação de novos mecanismos que garantam e qualifiquem

a permanência e o êxito dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas e; o terceiro, a pós-permanência, quando terminarem seus estudos, e melhores ocupações no mercado de trabalho.

Isso posto, ratificamos ainda o entendimento de que são várias as estratégias e adequações utilizadas pelos/as brancos/as enriquecidos/as, para que tudo permaneça como está, ou seja, os cidadãos e cidadãs brancos no centro, dominando, e os/as não brancos/as à margem, oprimidos/as e subalternizados/as. Ademais, compreendemos que, em meio à ordem social, econômica, política e cultural em que os/as brancos/as mantêm privilégios e poderes, em detrimento de direitos e de oportunidades dos/as não brancos/as, o racismo se constitui fator basilar para o reforço, naturalização e perpetuação da pobreza, da discriminação e da desigualdade racial no país e, por conseguinte, a manutenção dos cidadãos e cidadãs postos às margens das fronteiras do Estado, em sua grande maioria de não brancos/as, no mesmo lugar de sempre.

Entendemos que as mentalidades e as práticas racistas, a má distribuição de renda, a situação deficitária de acesso ao trabalho qualificado, as ideologias do recalque das diferenças (SILVA, 2007) e a oferta de uma educação de qualidade para poucos/as são as principais causas das desigualdades no país. Compreendemos ainda que muitos são os fatores influenciando, positiva ou negativamente na condição socioeconômica das pessoas, para o enriquecimento de uns e empobrecimento de outros. O racismo, insistimos, é um deles, bem como a secular tutela dos cidadãos e cidadãs brancos/as pelo Estado.

Como defenderemos neste estudo, fatores que têm raízes fincadas no passado colonial e escravista, viesados pelos privilégios, poderes e enriquecimento ilícito dos/as brancos/as, cujo principal fiador foi, e ainda é, o Estado, e nas questões contemporâneas que afligem o país. Fatores estes que, segundo Silva (2004), produzem resultados nefastos na vida dos/as negros/as, duplamente discriminados/as pela condição racial e socioeconômica, culminando na dificuldade de êxito escolar e acesso a posições mais bem remuneradas no mercado de trabalho, gerando, dessa forma, um círculo vicioso de pobreza, insucesso escolar e marginalização social.

Diríamos ainda que os privilégios e a supremacia branca no exercício do poder político, econômico, simbólico e educacional se configuram como fatores que influenciam no enriquecimento de parcela dos cidadãos e cidadãs brancos/as, enquanto as desigualdades sociais, étnico-raciais, regionais, de gênero, entre outras,



concorrem para o empobrecimento dos/as não brancos/as. Nessa perspectiva, rotular as pessoas de rica ou de pobre, sem discutir a causa de uns poucos se encontrarem no topo da pirâmide socioeconômica e a grande maioria, na base, acaba por reduzir a discussão apenas à questão de classe, quando se sabe quão multifacetada é a análise das relações de poder, da pobreza e das desigualdades no Brasil.

Assim, considerando as relações interseccionais de poder, optamos por utilizar os termos cidadãos e cidadãs brancos/as enriquecidos/as, pois entendemos que nem todo/a branco/a é abastado/a economicamente, e cidadãos e cidadãs empobrecidos/as, pois compreendemos que a estrutura social parte do princípio da mitificação e de marcadores sociais da diferença – rico/pobre, branco/negro, superior/inferior, belo/feio, bom/mau, inteligente/ignorante –, para classificar e hierarquizar, dominar e excluir, por acreditarmos não existir dominação/exclusão entre os iguais.

Cabe observar também que o histórico que está sempre se chamando de inicial, a respeito de ação afirmativa, não com esse nome, tem origem na Constituição da Índia, logo depois da independência daquele país, em 1947. Entretanto, o termo foi colocado nos Estados Unidos durante uma declaração em que o presidente John Kennedy (1961-1963) anuncia as medidas de direitos civis. Depois, o presidente Lyndon Johnson (1963-1969) e o presidente Richard Nixon (1969-1974) tornam a usar o termo para representar as políticas de direitos civis, a fim de atender especialmente às comunidades negra e de mulheres e, posteriormente, de latinos. Em grande parte dos países do continente europeu era denominada de Ação Positiva. No entanto, como pontua Luiz Fernando Martins da Silva (2021, informação verbal), o termo Ação Afirmativa foi usado formalmente na declaração de Durba, de 2001.

No Brasil, segundo Kabengele Munanga (2020), o termo Ação Afirmativa é textualmente enunciado pela primeira vez no documento entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo Movimento Social Negro brasileiro, em 20 novembro de 1995, durante a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília. Trata-se de um evento que reuniu diversas e diferentes organizações negras brasileiras e mais de 30 mil ativistas negros/as, que entregaram à FHC um documento contendo propostas de políticas públicas contra o racismo, no âmbito da informação e comunicação, da educação, do mercado de trabalho, da segurança pública, da saúde, da cultura e da terra (SILVA, 2011). No entanto, não há uma uniformização ou consenso acerca do uso dos termos Ação

Afirmativa e Política de Ação Afirmativa nos textos acadêmicos, jurídicos e, em geral, brasileiros.

No meio acadêmico brasileiro, os/as autores/as que abordam essa temática utilizam os termos Ação Afirmativa e Política de Ação Afirmativa, tanto no singular quanto no plural, quais sejam: ação afirmativa, ações afirmativas, políticas de ação afirmativa, política de ações afirmativas, políticas de ações afirmativas. Não há uma normatização, de modo que utilizam, às vezes num mesmo texto, esses termos no plural e no singular e outros termos similares, como ação positiva, discriminação positiva, discriminação afirmativa. A esse respeito, Luiz Fernando observa que muitos/as autores/as pecam por questão de definição dos referidos termos. No seu entendimento, o correto é Política de Ação Afirmativa e seus mecanismos (também denominados de medidas de ação afirmativa), visto que o gênero é política pública e as subespécies: política pública social, política pública social universalista e política pública social particularista (ou focalizada). Quer dizer, intervenções do Estado que garantem direitos sociais. Em suas palavras,

A Ação Afirmativa é uma política. É um gênero cujas espécies são os mecanismos de ação afirmativa. Daí eu gosto de falar ação afirmativa e seus mecanismos, porque a política de ação afirmativa é a política geral, é gênero da política social particularista e os mecanismos de ação afirmativa é que são as especificações. Aí entra a cota racial, entra o sistema de bônus. São vários os mecanismos de ação afirmativa. (LUIZ FERNANDO, 2021, informação verbal).

Quer dizer, quando nos referimos a uma determinada política pública social particularista, que tem por objetivo erradicar um determinado problema social, estamos falando de medidas de ação afirmativa, pois a política de ação afirmativa é uma só, mas tem seus mecanismos que a colocam em prática, a exemplo das reservas de vagas na Educação Superior e no serviço público. Mecanismos estes que, de acordo com Luiz Fernando, forma um quadro jurídico que oxigena, fomenta o debate e possibilita o equilíbrio nas relações sociais, configurando-as como instrumentos capazes de superar a inacessibilidade aos direitos fundamentais e garantir a igualdade de tratamento.

Políticas públicas sociais particularistas, é importante destacar, sempre existiram e continuarão existindo. No caso da política de ação afirmativa, esta continuará a existir, o que será revisto são os mecanismos que a colocam em prática.

Tais mecanismos têm uma periodicidade, isto é, são temporários, o que não significa dizer que seja a curto prazo, duram enquanto persistir a problemática a ser solucionada. Ficam em vigência até que sejam obtidos resultados concretos para problemas previamente detectados e suspensos, assim que cessarem de existir as causas que justificam sua adoção (TOMEI, 2005). São, portanto, revistos e extintos, quando resolvida a questão a que se pretende suprimir, logo, nem toda política particularista é uma medida de ação afirmativa, podemos dizer que tem um caráter afirmativo, mas não se constitui como um mecanismo que coloca em prática a política de ação afirmativa.

A política de ação afirmativa em si configura-se como uma política social particularista para atender às populações que, por algum motivo se encontram em situação de vulnerabilidade. Nessa perspectiva, deve ser considerada ação afirmativa, pontua Luiz Fernando, a política que tenha a capacidade de superar o quadro da população vulnerável alvo, senão é uma mera política social universalista. Ressalta ainda que se uma política não tem a capacidade de eliminar a situação que pretende resolver, ela não pode ser chamada de Ação Afirmativa, que, segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 6/7), consiste:

[...] em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

A Ação Afirmativa, portanto, configura um conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter particularista e temporário, idealizadas como medidas de promoção de justiça social, equidade de oportunidades, reparação e combate à discriminação racial, de gênero, religiosa, de classe, entre outras formas de opressão, exclusão e marcadores sociais embasados nas ideologias do recalque das diferenças.

Destarte, as medidas de ação afirmativa adotadas no Brasil não devem ser classificadas como mecanismos instituídos para mitigar “[...] os efeitos degradantes

de estado de pobreza, nem paliativos que camuflam os índices de desigualdades, muito menos de descontínuos gestos de caridade.” (SILVA, 2009, p. 265). Também não se configuram como privilégios, pois não têm como finalidade beneficiar pessoas ou grupos sociais que se encontram em igualdade de direitos e de oportunidades, mas a distribuição justa e igualitária de direitos civis e políticos a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as, independentemente de pertencimento étnico, religioso, geracional, sexual, de gênero, nacionalidade ou qualquer outro marcador social da diferença, como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ratificada pela Constituição Federal brasileira em vigor.

Diferentemente das políticas públicas sociais particularistas instituídas desde que o país era apenas uma extensão geográfica de Portugal nas Américas, denominado de América Portuguesa, beneficiando única e exclusivamente os/as brancos/as, os quais eram considerados cidadãos, a Política de Ação Afirmativa não se consiste em privilégios, pois não têm como prerrogativa beneficiar grupos ou sujeitos que se encontram em igualdade de direitos, de oportunidades e de tratamento. Diferentemente das políticas públicas particularistas racializadas implementadas pelo Estado para beneficiar os cidadãos e cidadãs brancos, a Política de Ação Afirmativa não retiram direitos de uns em detrimento dos direitos de outros, e, sim, promove a equidade de direitos, de oportunidades e de tratamento, reparação e combate ao preconceito e à discriminação racial e de gênero, entre outras formas de discriminação e práticas excludentes presentes no país desde o período colonial.

Quer dizer, os mecanismos que colocam em prática a política de ação afirmativa, como resalta Manuela Tomei (2005), não tem como objetivo apenas “abrir portas” para os cidadãos e cidadãs pertencentes a grupos sociais sub-representados, de modo a atuarem detrás delas, mas também para a redistribuição de poder e de recursos, bem como superar obstáculos institucionais e sociais que os/as impedem de se beneficiarem de oportunidades de emprego em igualdade de condições com outros membros da sociedade. Em síntese, a política de ação afirmativa “[...] busca prevenir a discriminação e incluiu ampla série de mecanismos formulados para criar oportunidades iguais, reduzir o racismo e promover as vítimas de discriminação”, como pontua Bárbara Resnick, citada por Silva (2004, *on-line*).

A tese está dividida em nove seções, trajetória do pesquisador, introdução, cinco capítulos, conclusão e referências. Antes do texto introdutório, intitulado de “Sobre alguns caminhos percorridos”, é apresentada uma breve biografia do autor

desta tese. Em seguida, tem-se a “Introdução”, em que é contextualizado o tema objeto da pesquisa, síntese dos estudos que versam sobre a temática investigada, justificativa, questão de pesquisa, objetivos, conceito de ação afirmativa e estrutura da tese.

No capítulo I, denominado de “*Entrelaçando saberes e tecendo os fios condutores da pesquisa*”, é apresentado o caminho teórico-metodológico no desenvolvimento desta pesquisa, a defesa por um diálogo de saberes, a Uneb em seu contexto histórico, afirmativo e organizacional, assim como as nuances, enlaces e procedimentos no desdobramento da pesquisa e a técnica de análise dos dados.

No capítulo II, intitulado de “*Elitismo, exclusão, expansão e poder: a secular estratificação social da Educação Superior brasileira*”, a discussão gira em torno do caráter elitista e excludente da Educação Superior brasileira, da expansão, federalização e modernização, da tardia instituição da pós-graduação *stricto sensu* no país e sobre a Uneb em um cenário de ausências.

No capítulo III, denominado “*(Re)implantando as práticas constituintes da branquidade para novos beneficiários: a política de ação afirmativa no terceiro milênio*”, dá-se continuidade à discussão, trazendo para o debate o poder das elites e a elite branca no poder, a universalidade formal dos direitos democráticos, políticas racializadas, manutenção de privilégios e poderes das elites e a colonialidade do poder em discursos contrários às cotas raciais para negros/as na Educação Superior.

No capítulo IV, intitulado de “*Agentes mobilizadores da política de ação afirmativa no Brasil e na Uneb: movimento, tensionamento e construção da agenda*”, discute-se sobre Movimento Social Negro, intelectuais negros/as, ação afirmativa, Educação Superior e reserva de vagas na pós-graduação, assim como acerca da construção da agenda e instituição das cotas raciais na Uneb.

No capítulo V, denominado de “*Os desdobramentos políticos e acadêmicos das cotas raciais nos programas de pós-graduação da Uneb*”, são apresentados e analisados os dados coletados no percurso da pesquisa de campo.

Na “*Conclusão*” retomam-se as principais questões levantadas no decorrer deste estudo, bem com algumas reflexões, ponderações e proposições no que concerne à temática investigada. Por último, constam as referências, em que são apresentados, em ordem alfabética, todos/as autores/as citados/as no corpo do texto.

## CAPÍTULO I

### 1 Entrelaçando saberes e tecendo os fios condutores da pesquisa

*Na luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo, está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência (isto é, a de limitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos.*

**Pierre Bourdieu (1983, p. 137)**

Do ponto de vista teórico-metodológico, por se tratar de um estudo que tem como objetivo analisar os desdobramentos políticos e acadêmicos da política de ação afirmativa decorrentes da implementação de cotas para estudantes afrodescendentes nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia e estando o pesquisador político e academicamente engajado com a temática, optamos pela pesquisa de abordagem social qualitativa, embasada na perspectiva da epistemologia decolonial (QUIJANO, 2014), com um viés político, posicionado, ativista e engajado (FIGUEIREDO, 2016). Tal metodologia envolve questões de interpretações e maior proximidade do/a pesquisador/a com o campo empírico e discernimento crítico acerca das informações coletadas (MINAYO, 2008), sem desconsiderar os saberes que ele/a e os/as participantes da pesquisa trazem consigo das suas experiências sociais, culturais, profissionais, políticas e econômicas.

Nessa perspectiva, compartilhamos o pensamento de Stephen Jay Gould (2014, p. 05), de que “[...] as teorias mais criativas com frequência são visões imaginativas aplicadas aos fatos, e a imaginação também deriva de uma fonte marcadamente cultural.” Compreendemos, portanto, que a cultura, assim como as experiências do/a pesquisador/a influenciam nas escolhas feitas no campo da investigação científica, desde a escolha do tema ao percurso teórico-metodológico e epistemológico trilhado no desenvolvimento da pesquisa e nos resultados apresentados.

A cultura, como ressalta Gould (2014, p. 05), “[...] influencia o que vemos e o modo como vemos.” Em seu livro *A falsa medida do homem*, ele faz uma crítica

contundente e bem fundamentada sobre o mito de ser a ciência uma empresa objetiva, que se realiza quando o/a cientista consegue se libertar dos condicionamentos da sua cultura e encara o mundo como ele realmente é. Na sua percepção, considerando que a ciência deve ser entendida como uma empresa corajosa, humana, e não como o trabalho de robôs programados para recolher a informação pura, como uma atividade de cunho social, que deve ser executada por seres humanos, seu progresso se faz por meio do pressentimento, da visão e da intuição.

Ainda de acordo com Gould (2014, p. 5), grande parte das transformações que a ciência “[...] sofre ao longo do tempo não corresponde a uma aproximação da verdade absoluta, mas antes a uma alteração das circunstâncias culturais, que tanta influência exerce sobre ela.” No entanto, afirma o autor, considerando a si mesmos como os detentores da verdade nua e crua e seus oponentes como sentimentais, ideólogo e sonhadores, os/as deterministas invocam, muitas vezes, o tradicional prestígio da ciência como conhecimento objetivo, livre de qualquer tipo de corrupção social e política para negar as epistemologias desenvolvidas pelos seus contrários. Ou seja, negam a validade científica dos conhecimentos produzidos por pesquisadores/as que utilizam outras epistemologias que não se encaixam dentro do cânone eurocêntrico do pensamento científico, isto é, que partem de outras visões de mundo, que não somente a visão europeia.

Ante as premissas apresentadas, questiona-se: como falar em neutralidade na produção do conhecimento científico, considerando que a cultura e os diferentes saberes que o/a pesquisador/a traz consigo de outros espaços de vivências, direta ou indiretamente, influenciam no percurso teórico-metodológico traçado? Se, como pontua Maria Cecilia Minayo (2008), o método, a técnica, a experiência e a criatividade do/a pesquisador/a, que se manifesta em sua capacidade pessoal e na sua sensibilidade, estão simultaneamente imbricados na metodologia adotada? E segundo ressalta Bourdieu (1983), conforme os interesses específicos do/a pesquisador/a?

A isenção do/a pesquisador/a neutro/a diante de fenômenos objetivos, no dizer de Elisa Larkin Nascimento (2003, p. 19), “[...] se recusa a materializar-se como realidade efetiva, até mesmo nas ciências exatas, implica reconhecer que o posicionamento do pesquisador, o seu olhar, influi sobre a apreensão da matéria focalizada.” Não estamos negando que os resultados produzidos não devam ser teoricamente objetivos, no entanto, os processos que os antecedem, em grande parte,

são subjetivos, uma vez que a escolha do tema, questões de pesquisa, fundamentos e métodos, conforme já exposto, dependem grandemente de interesses específicos do/a pesquisador/a (MARRARA; GASIOLA, 2011). Aspectos estes perceptíveis nas pesquisas desenvolvidas por pesquisadores/as imbricados/as com as questões políticas, econômicas, culturais e sociais de uma determinada sociedade (ENNE, 2014).

Em consonância com os/as autores/as anteriormente citados/as, Nascimento (2003, p. 19) observa que o/a pesquisador/a, ao inserir-se no processo de construção do conhecimento, “[...] não apenas caminha no sentido de se constituir como indivíduo na sua relação com o existir, como também contribui para o processo de configuração de seu meio cultural e social.” Analisando por essa ótica, partimos dos pressupostos teóricos de Nilma Lino Gomes (2010), de que toda investigação científica é subjetivamente produzida, contextualmente localizada, em que a diversidade de modos de conhecimentos e as novas formas de relacionamentos do/a pesquisador/a com a ciência potencializam a construção de novos saberes, novas metodologias e de novas epistemologias.

A familiaridade do/a pesquisador/a com o tema que constitui o seu objeto de pesquisa, além de representar uma fonte de informações, serve para direcionar o desenvolvimento da investigação e todas as etapas da pesquisa, em grande parte, depende “[...] do pesquisador e estão conectadas, frequentemente de forma implícita, à sua situação social, econômica, política e, principalmente, às suas experiências culturais e sociais.” (MARRARA; GASIOLA, 2011, p. 24). É nessa perspectiva que traçamos o caminho teórico-metodológico no desenvolvimento desta pesquisa, pois entendemos que produzir um texto científico com um olhar subjetivo e engajado politicamente com as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, conforme o contexto em que o/a pesquisador/a está inserido, não implica em comprometer o rigor e/ou a qualidade do trabalho científico.

## 1.1 Por uma epistemologia do diálogo de saberes

Entendemos que a investigação humanística deve formular a conexão entre o conhecimento e a política, conforme o contexto específico do objeto, tema e suas circunstâncias históricas (SAID, 1990). Assim sendo, todo texto científico, em



particular nas ciências sociais e humanas, é político e politizado, escrito conforme o contexto histórico e específico do objeto de estudo. Compreendemos ainda que o conhecimento científico é construído na interação com o outro, logo ninguém dialoga com ninguém que julga não possuir nenhum conhecimento, e a história em si, como observa o professor Dr. Mamadou Alpha Diallo<sup>10</sup>, é política e politizada, se não fosse, questiona ele, por que estaríamos fazendo esse trabalho de desconstrução? De fato,

Ninguém nunca descobriu um método para separar o erudito das circunstâncias da vida, do fato do seu envolvimento (consciente ou inconsciente) com uma classe, com um conjunto de crença, uma posição social, ou da mera atividade de ser um membro da sociedade. Tudo isso continua a ter influência no que ele [pesquisador] faz profissionalmente, ainda que, naturalmente, a sua pesquisa e os frutos dela tentem alcançar um nível de relativa liberdade com respeito às inibições e restrições da crua realidade cotidiana. (SAID, 1990, p. 21).

Por essa ótica e diante das premissas anteriormente apresentadas, podemos inferir que a imposição do pensamento ortodoxo, de que o conhecimento científico seja apolítico, universal, objetivo, neutro, racional e imparcial, não se sustenta. Ao contrário, o discurso de que o verdadeiro conhecimento é fundamentalmente apolítico e de que o conhecimento abertamente político não é conhecimento verdadeiro,

[...] obscurece as circunstâncias políticas extremamente organizadas, ainda que de modo obscuro, que predominam quando o conhecimento é produzido. Ninguém ganha em entendimento disso, hoje em dia, quando o termo político é usado como uma etiqueta para desacreditar qualquer trabalho que viola o protocolo de pretensa objetividade suprapolítica. (SAID, 1990, p. 22).

Em conformidade com o pensamento de Said, diria que enquanto intelectual negro comprometido com as questões das desigualdades sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais que secularmente afetam com maior intensidade as pessoas não brancas, vivencio na prática os dilemas, entraves e desafios em produzir e publicar textos científicos com um olhar subjetivo e engajado politicamente. Também a violência epistêmica que sofro por ousar estar no espaço

---

<sup>10</sup> Professor de Relação Internacional na Universidade de Integração Latino Americana (UNILA). Fala proferida na disciplina O Orientalismo de Said e a Invenção da África de Mudimbe à luz da história e das culturas africanas, do curso de História da UFRRJ, ministrada pelo prof. Dr. Alain Pascal Kaly, semestre letivo 2021.2.

acadêmico e me posicionar em relação à monocultura do saber, bem como no processo de “desescravização” da mente escravizada cognitiva e academicamente.

O contexto é outro, mas os/as descendentes dos/as colonialistas continuam em um processo de opressão física, psicológica, política e cultural tão violento quanto antes, principalmente em relação à escravização cognitiva, emocional, afetiva e acadêmica da mente dos cidadãos e cidadãs não brancos/as. Livrar-nos dos grilhões que aprisionam a nossa mente é uma ação em processamento.

Grada Kilomba (2019), em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, é taxativa ao afirmar que a academia não é um espaço neutro, tampouco apenas um espaço de conhecimento e sabedoria, mas também de violência, onde quem define o que é ciência e erudição, conhecimento verdadeiro, em quem acreditar e em quem confiar são os/as acadêmicos/as brancos/as. O que encontramos na academia, segundo ela, “[...] não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’.” (KILOMBA, 2019, p. 53). Observação essa nitidamente perceptível no universo acadêmico brasileiro.

Ainda de acordo com Kilomba (2019), quando os/as acadêmicos/as brancos/as falam, é científico, pois é baseado em fatos e em conhecimentos, porém quando somos nós (os/as não brancos/as, que desenvolvemos nossos trabalhos na perspectiva decolonial) que falamos, eles/as dizem que é acientífico, baseado em opiniões, em experiências. Caracterizam o conhecimento por eles/as produzidos como universal, objetivo, neutro, racional e imparcial, enquanto o nosso é visto como específico, subjetivo, pessoal, emocional e parcial. Caracterizações semânticas estas que, segundo a referida autora, “[...] possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia branca.” (KILOMBA, 2019, p. 52). Desconstruir esses discursos tem sido uma árdua tarefa para nós, negros/as, politicamente engajados/as com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais brasileiras, na perspectiva decolonial.

Em relação à questão objetividade *versus* subjetividade, segundo Enne (2014), constitui-se, ainda hoje, grande parte dos dilemas enfrentados pelos/as pesquisadores/as em imersões etnográficas em sua própria sociedade. Na sua concepção:

A preocupação em lidar com o objeto a partir dos cânones científicos (objetividade, isenção, imparcialidade) esbarra frequentemente nos

elementos aqui apresentados: simpatia, empatia, pertencimento, engajamento, ativismo político, necessidade de dialogar com outros discursos etc. (ENNE, 2014, p. 86).

Nesse aspecto, mesmo com o número cada vez maior de intelectuais negros/as exitosos/as no campo da pesquisa científica, numa perspectiva epistemológica do diálogo de saberes, descolonização do poder, do ser e do saber e, por conseguinte, da desescravização da mente escravizada cognitiva e academicamente, existe uma representação social que insiste em nos colocar como pouco habilidosos/as na realização da reflexão acadêmica, quase sempre, devido ao nosso engajamento político e ativista com a questão pesquisada.

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. (KILOMBA, 2019, p. 53).

Esse poder tem sido, por muito tempo, “reservado” aos/às acadêmicos/as brancos/as, mas que não nos desestimula em seguir dialogando com diferentes saberes e produzir novos conhecimentos, uma vez que o processo de construção de novos saberes “[...] se dá em contexto de luta contra uma monocultura do saber, não apenas no campo teórico, mas na prática constante dos processos de investigação” (GOMES, 2010, p. 493). É assim que entendemos e compartilhamos o pensamento de Luiz Gustavo Silva (2019, p. 27):

O intelectual não é apenas alguém que lida com ideias. Intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. É alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla.

Nessa perspectiva, nós, intelectuais negros/as, que construímos nossa trajetória acadêmica influenciados/as pelas nossas experiências e, direta ou indiretamente, pelas discussões e conhecimentos sobre as questões étnico-raciais produzidos no interior das comunidades negras e do Movimento Social Negro, em interação com a ética acadêmico-científica que orienta nossos estudos e ações (GOMES, 2019; SANTOS, 2011), desenvolvemos nossas pesquisas de forma

posicionada, ativista e engajada, transgredindo a ordem eurocêntrica do pensamento acadêmico.

Nós, intelectuais negros/as, não funcionamos apenas como “intelectuais orgânicos”, como produzimos um contradiscurso sobre a modernidade ocidental, afirmando a agência do ser negro/a, bem como nossa humanidade num mundo que insiste em nos desumanizar (COSTA, 2018). Assim, ao acessarmos o campo da pesquisa acadêmica, na maioria das vezes, elegemos temas relacionados ao nosso cotidiano e objetos de estudos próximos às nossas atividades profissionais (FIGUEIREDO, 2016), no contexto social e cultural em que estamos inseridos/as, constituindo-nos sujeitos/objetos da pesquisa. Dessa forma, colocamos os saberes produzidos nas vivências étnico-raciais da comunidade negra em diálogo com a ciência, indagamos a produção do conhecimento científico e o lugar ocupado pelos diferentes grupos étnico-raciais e sociais no espaço acadêmico e demais esferas da vida em sociedade (SANTOS, 2011; GOMES, 2019).

Diante das perspectivas teóricas apresentadas, comungamos com o pensamento de Gould (2014), de que a ciência, apesar de estar inserida numa cultura, não consegue escapar à sua curiosa dialética, podendo se tornar em um poderoso agente no questionamento e até mesmo de subversão das premissas que a sustentam. Assim sendo, afirma o referido autor, “[...] os cientistas podem propor teorias criativas capazes de forçar seus atônitos colegas a rever procedimentos até então inquestionáveis.” (GOULD, 2014, p. 07). Contudo, no seu entendimento,

[...] o potencial da ciência como instrumento para a identificação dos condicionamentos culturais que a determina só poderá ser completamente desenvolvido quando os cientistas abrirem mão do duplo mito da objetividade e do avanço inexorável rumo à verdade. (GOULD, 2014, p. 07).

Por essa ótica, compreendemos e compartilhamos a visão de Gomes (2010), de que nem sempre os tradicionais métodos e instrumentos de coleta e de análise dos dados, construídos sobre a lógica da racionalidade ocidental, dão conta de interpretar a complexidade das experiências e expressões culturais afro-brasileiras. Tal situação, afirma a referida autora, impele os/as intelectuais negros/as,

[...] a conhecer o cânone e as teorizações sobre relações raciais por ele já realizadas e produzir outros conhecimentos, teorias e

metodologias que possibilitem um outro tipo de análise mais aprofundadas sobre a complexidade da dimensão étnico-racial brasileira e latino-americana sob o ponto de vista dos próprios negros. (GOMES, 2010, p. 510).

Em vista disso, a academia e os/as intelectuais negros/as estão diante de um duplo desafio: romper com a monocultura do saber e com a “[...] produção de um conhecimento sobre as relações raciais feita pelo negro e não sobre o negro ou para o negro, como tem sido a tradição acadêmica ocidental.” (GOMES, 2010, p. 510). Isso tem levado os/as pesquisadores/as, que se propõem à produção desse conhecimento, a trilharem caminhos que potencializem a construção de novas epistemologias para darem conta de superar tais desafios na desconstrução da colonialidade do poder, do ser e do saber. Desse modo, os aportes teóricos por nós utilizados seguem “[...] na denúncia à violência epistêmica e na busca da compreensão, inclusão, validação de outras pedagogias, conteúdos e de sujeitos produtores de conhecimentos.” (FIGUEIREDO, 2016, p. 224).

A partir das premissas apresentadas, nós, pesquisadores/as das questões étnico-raciais no Brasil, embasados/as na perspectiva epistemológica decolonial, para além dos conhecimentos científicos adquiridos na academia, temos nos saberes produzidos no interior das comunidades negras, do Movimento Social Negro e nas nossas vivências cotidianas, em relação à temática étnico-racial no país, um dos elementos de construção do conhecimento científico. Construção esta na qual o diálogo de saberes ocorre de forma pluriépistêmica, pluriétnica e pluricultural.

O Movimento Social Negro, que se constituiu de uma pluralidade de organizações negras de diferentes perfis e forma de organização, cabe observar, configura-se como um ator político que produz discursos, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos/as negros/as ao longo da história, bem como reordena enunciados, nomeia aspirações difusas, articula movimentos e desafios que permitem aos/às afro-brasileiros/as se reconhecerem nesses novos significados (GOMES, 2019). Assim sendo, afirma a referida autora, imprime-se sentido e significado às causas antirracistas no Brasil e no mundo, e, juntamente com os/as intelectuais/as negros/as, questiona-se a interpretação e produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico, potencializando novas epistemologias do saber, do pensar e do fazer científico.

Nesse contexto, nós, intelectuais negros/as, mesmo quando os discursos vigentes tentam minar nossa autoconfiança e capacidade, temos nos mostrado astuciosos/as e perspicazes, ao trazer problematizações até então de pouco ou de nenhum interesse dos/as pesquisadores/as ortodoxos/as, assim como novas epistemologias que vão de embate aos preceitos conservadores de produção do conhecimento. Preceitos estes que deslegitimam, negam qualquer epistemologia que não se enquadre dentro dos cânones eurocêntricos de produção do conhecimento.

Trilhar os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa científica tem sido, portanto, para nós, pesquisadores/as negros/as, politicamente engajados/as com as questões sociais, étnico-raciais, políticas, econômicas e culturais da nossa sociedade, uma difícil tarefa diante da ortodoxia eurocentrada do pensamento acadêmico. Assim, a importância de novas epistemologias teórico-metodológicas que nos deem subsídios para intervir na realidade problematizada. Isso porque, nas ciências humanas, conforme salienta Munanga (2020), o/a pesquisador/a observa, descreve e analisa os fenômenos da sociedade em busca de sua explicação, bem como aponta possibilidades de mudanças, se solidarizando com as demandas e interesses da sociedade, conforme os resultados e experiências de suas pesquisas.

Ante o exposto, as críticas que tentam desqualificar as nossas pesquisas não nos impedem de prosseguir no campo da investigação científica, tampouco nos desmotivam de continuar formulando questões de pesquisa que envolvam pontos de vista teóricos, históricos, políticos, econômicos e culturais, pelos quais buscamos conhecer a realidade para depois intervir nela. Logo, tornam-se necessárias sucessivas aproximações do campo empírico a fim de compreender o conjunto de relações, para conhecer o objeto. Referimo-nos à relação entre origem, evolução e estágio atual, isto é, o marco temporal e o contexto específico do objeto. Dessa forma, é possível compreender como se constitui o espaço social que organiza as práticas e representações dos/as agentes envolvidos/as (BOURDIEU, 1996).

## 1.2 A Uneb em seu contexto histórico, afirmativo e organizacional

Ao analisarmos o contexto histórico e específico do nosso objeto de pesquisa, veremos que a intervenção do Governo do Estado da Bahia na oferta da Educação

Superior ocorre a partir dos anos de 1970. É o período no qual as universidades estaduais se propagaram pelo país, descentralizando a Educação Superior das capitais para o interior, tornando-a mais inserida à realidade brasileira (NASCIMENTO, 2009). Assim, em um contexto político e econômico pouco favorável, de acordo com Edivaldo Boaventura (2009), à época secretário de educação do estado e responsável pela fundação da Uneb, a administração pública estadual da Bahia passa a fundar universidades e *campus* universitários em regiões estratégicas, os centros regionais.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), fundada em 1970, foi a primeira a ser criada; dez anos depois, 1980, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Jequié; em seguida, 1983, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), multicampi e multirregional; e por última a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, constituindo, assim, as quatro Universidades Estaduais Baianas (UEBAs), consideradas pioneiras no processo de interiorização da Educação Superior no território baiano. A princípio, essas instituições eram voltadas à formação de professores/as para atuar na Educação Básica, com a oferta de cursos de licenciaturas em Letras, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, posteriormente ampliando a oferta para outras áreas de formação profissional.

A fundação de universidades ou *campus* universitários nos principais centros regionais do território baiano, pelo governo do estado, veio atender a questões socioeconômicas que dizem respeito aos projetos desenvolvimentistas do país nos meados do século XX, a exemplo da demanda de profissionais qualificados tecnicamente em nível superior. Atender, principalmente, à grande procura e à pouca oferta de vagas nesse nível de ensino, e em especial à necessidade de formação de docentes para atuarem na Educação Básica. Até então não existia uma ação ampla da administração pública estadual na oferta de vagas na Educação Superior, havendo apenas algumas instituições que funcionavam de forma isolada. O Governo Federal era o principal responsável pela oferta, no entanto, apenas na capital e para uma pequena minoria, majoritariamente de brancos/as.

O processo de interiorização da Educação Superior, pela administração pública estadual, impulsionou o crescimento e o atendimento na oferta de vagas em diferentes regiões do território baiano. Assim, preencheu parcialmente a ausência de instituições universitárias federais nas cidades interioranas, uma vez que, mesmo a Educação Superior no país e no estado tendo apresentado nas últimas décadas uma expansão

sem precedentes, a demanda por vaga ainda é muito grande. No caso específico da Uneb, diante de um cenário de ausências, já nasce grande e conectada com as demandas e os anseios da população baiana, da capital e do interior, pela democratização e universalização da Educação Básica e Educação Superior, em uma época na qual o país passava por intensas mudanças nos contextos político, econômico, social e educacional.

A fundação da Uneb, em 1983, ocorre num período de crise econômica, modificação na forma de governo (saindo do sistema ditatorial para o democrático) e com muitas reivindicações dos movimentos sociais, que desde a década anterior ganharam visibilidade no cenário político nacional com suas reivindicações, tensionando o debate acerca das desigualdades sociais e étnico-raciais no país, com destaque para a atuação do Movimento Social Negro. No contexto do processo de massificação no acesso ao Ensino Fundamental, com a obrigatoriedade do ensino de oito anos em 1971, que provocou uma queda abrupta na qualidade do ensino, precarização do trabalho docente e uma grande demanda por profissionais qualificados. Assim, a Uneb é fundada com a missão de interiorizar a Educação Superior e formar professores/as para atuarem nas unidades escolares dos municípios, buscando, em suas pretensões, democratizar, fortalecer e melhorar a qualidade da educação pública na Bahia.

De acordo com Antônio Dias Nascimento (2009), a Universidade do Estado da Bahia, fundada em um contexto histórico marcado por profundas mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas, se torna uma instituição de ensino comprometida com a crítica a velhas utopias e com abertura para novas. Diríamos ainda que ela potencializou o processo de democratização e interiorização da Educação Superior na Bahia e as perspectivas de acesso de estudantes do interior a esse nível de escolaridade.

A fundação da Uneb, segundo Boaventura (2009, p. 70), atendeu à política de educação, do quadriênio 1983-1987, cujo documento orientava que “[...] cada capital regional da Bahia devia ter a sua Faculdade, formando professores para o sistema de educação e para os demais setores da sociedade.” No entanto, segundo ele, considerando as relações dialéticas e assimétricas federais e estaduais, a autorização de funcionamento não foi fácil, exigindo muito esforço, energia e persistência. A oficialização ocorreu em 1º de junho de 1983, pela Lei estadual nº 66, e autorização pelo Governo Federal, em 17 de julho de 1986, pelo Decreto federal nº 92.937,



havendo o seu reconhecimento, mais de uma década depois, em 31 de julho de 1995, pela Portaria n. 909, do MEC. A instituição foi reestruturada em 1997, pela Lei nº 7.176, tendo como base de sua estrutura acadêmica os seus *campi* (BOAVENTURA, 2009).

Vinculada à Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA), com sede e foro na capital baiana, Salvador, e jurisdição em todo o território baiano, a Uneb, conforme a lei estadual que a instituiu, é criada sob a forma de autarquia em regime especial e sistema multicampi, com personalidade jurídica de direito público, autonomia acadêmica, administrativa e financeira e patrimônio próprio (BAHIA, 1983). É ratificada pelo Decreto Federal, nº 92937, de 17 de julho de 1986, que autorizou o seu funcionamento, ressaltando-se que a lei estadual que institucionalizou a Uneb também delimitou as diretrizes de funcionamento, atuação e sua finalidade.

Art. 2º - A UNEB tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a Educação Superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento dos recursos humanos, a pesquisa e extensão, bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observadas as suas peculiaridades, bem como a legislação federal pertinente. (BAHIA, 1983).

Pela sua concepção, a Uneb, organizada sob o modelo *multicampi*, multirregional e interdisciplinar, tem um papel importante no processo de interiorização da Educação Superior no estado da Bahia. Ao longo da sua existência tem possibilitado a formação profissional universitária de estudantes do interior que, entre outros fatores, por dificuldades de deslocamento ou de transferência para os grandes centros urbanos, onde se concentra a maior parte das ofertas de cursos universitários (MATTOS, 2010), eram excluídos do acesso a esse nível de ensino.

Conforme Nascimento (2009), ao vincular as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais em prol da emancipação e inclusão dos/as jovens menos favorecidos/as socioeconomicamente à Educação Superior, a Uneb expressa a consolidação de interesses que ganham força no meio social e que nem sempre foram contemplados pelo Governo Federal, de modo que se configura na materialização de certo fortalecimento da sociedade civil. Pontua ainda que o seu caráter *multicampi*,

[...] lhe confere uma singularidade no conjunto das universidades brasileiras, sobretudo em relação àquelas que nasceram e se mantêm no âmbito do poder central, comumente centralizadas num único

espaço urbano, de modo especial no que diz respeito à agilidade e ao monitoramento dos seus respectivos processos, por outro, a torna visivelmente mais assentada nas questões que dizem respeito à comunidade que lhe confere sentido. (NASCIMENTO, 2009, p. 127).

Nessa perspectiva, a instituição incorporou em seus documentos diretivos os saberes e a diversidade cultural do seu contexto, construindo, dessa forma, um projeto institucional comprometido como o desenvolvimento pleno e integral da população (SANTOS, M., 2009), integrado e sustentável do território baiano. Em vista disso, como observa Iris Oliveira (2020), acessa e incorpora conhecimentos de grupos sociais e étnico-raciais que não são valorizados com produtores de conhecimento e, conseqüentemente, ressalta a referida autora, vivencia o paradoxo entre se posicionar pela legitimação dos conhecimentos ocidentais, considerados universais, e o confronto com as perspectivas de mundo de grupos periféricos, marginalizados.

As políticas de expansão da Educação Superior pública pelo governo do estado da Bahia, de acordo com Boaventura (2009, p. 58), “[...] levou em consideração as circunstâncias que caracterizam o homem interiorano e as heterogeneidades das regiões, para que nenhuma delas pudesse perder a sua identidade cultural.” Ainda conforme o autor, essa expansão tem fomentado formação profissional no nível de graduação e de tecnólogo (tecnológica), pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), serviços à comunidade interna e externa, assim como “[...] variadas formas de valorização da cultura local e regional, complementadas pela intervenção das múltiplas manifestações culturais eruditas” (BOAVENTURA, 2009, p. 57), ou seja, a instituição busca contemplar o local e o global, o erudito e o popular.

Todavia, para que a institucionalização saísse do papel e se concretizasse conforme previsto no seu projeto de fundação, as autoridades competentes, especificamente Edivaldo Boaventura, que ocupava concomitantemente os cargos de secretário de educação do estado da Bahia e de reitor da Uneb, contou com a colaboração de universidades e professores brasileiros e estrangeiros, tendo a Universidade do Québec, no Canadá, como principal colaboradora. Essa foi uma importante parceria que, segundo observa Boaventura (2009), abriu a Uneb para a cooperação internacional já nos seus primeiros anos de fundação.

Por meio de intercâmbio docente, a Universidade do Québec propôs e executou, entre os anos de 1987 e 1990, o Mestrado em Educação na Uneb, visando

à formação dos/as docentes em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Estruturado com base na cooperação entre os dois países – Brasil e Canadá –, em que a Universidade do Québec assumia os encargos relativos aos/às professores/as que para cá foram enviados para ministrar aulas e realizar pesquisas, sendo que a Uneb se responsabilizava pelos seus/suas professores/as (BOAVENTURA, 2009). Uma prática comum na implementação e desenvolvimento das universidades brasileiras, pois “[...] o processo de transformação do ensino superior no Brasil balizou-se pelos padrões vigentes nos Estados Unidos, os quais vinham progressivamente se firmando como os dignos de ser imitados.” (CUNHA, 2007, p. 39). No caso da Uneb, como é possível perceber, não foi diferente.

Os principais agentes na fase de instituição da Uneb foram: Alírio Fernando Barbosa de Souza, professor da UFBA; Armando Otávio Ramos, reitor da Unesp e; Gilles Boulet, reitor da Universidade do Québec os quais, em articulação com as experiências da *multicampia* de universidades estrangeiras – Universidade da Califórnia, Universidade do Estado de New York (State University of New York, SUNY) e Universidade do Estado da Pennsylvania (Penn State) – e brasileiras – Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) –, afirma o referido autor, foram de grande importância para a concretização do modelo *multicampi* adotado pela Universidade do Estado da Bahia (BOAVENTURA, 2009).

Não diferente do formato de criação das universidades públicas federais e estaduais em todo o país, a fundação da Uneb, em seu formato *multicampi*, se deu por meio do agrupamento de faculdades e Centros de Educação Superior já existentes e que funcionavam de forma isolada, a saber: Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba); Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus; Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas; Faculdade de Formação de Professores de Jacobina; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro; Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité. A maioria dessas instituições era pertencente à extinta Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (Seseb) (BOAVENTURA, 2009).

A partir desses agrupamentos, a Uneb foi se expandindo cada vez mais pelo interior do estado. O modelo *multicampi*, além de melhor atender ao objetivo do governo estadual, de interiorização da Educação Superior, favoreceu a economia de

meios (BOAVENTURA, 2009), já que a instalação de um *campus* é menos custosa do que a instalação de uma universidade, que requer uma estrutura administrativa, de modo a contemplar uma reitoria e várias pró-reitorias, enquanto no referido modelo a mesma estrutura serve aos vários *campi* (BARBOSA, 2013).

A *multicampia* possibilitou a expansão da Uneb e a criação de novos *campi* e departamentos. Segundo José Carlos Felix e Juliana Salvadori (2018), muitos deles foram criados durante as décadas de 1980 e 1990 e início dos anos 2000, por meio de Atos governamentais, quase sempre decorrentes de compromissos assumidos durante campanhas eleitorais entre candidatos/as a governador/a, deputados/as e o/a prefeito/a da cidade na qual se pretendia a instalação do *campus* universitário. Algo corriqueiro na história da educação no país, visto que desde a fundação das primeiras instituições de Educação Superior aos dias atuais, esse nível de ensino sempre foi um campo de interesse, maior ou menor, do Estado e dos grupos que exercem forças sobre ele (SGUISSARDI, 2014).

Em se tratando da Uneb, os interesses por trás da implantação de um *campus*, ainda de acordo com Felix e Salvadori (2018), contribuíram para que, em grande parte dos *campi* instalados, não houvesse um debate, planejamento e participação da comunidade local e acadêmica e, por conseguinte, muitos deles se deparassem com condições precárias de funcionamento, tanto de recursos físicos quanto de recursos humanos. Problemas de funcionamento estes que, observam os referidos autores, não são gerais a todos os *campi* e departamentos, com maior proeminência nos *campi* criados mais recentemente e/ou distante da administração central ou, às vezes, resultado da ingerência e negligência dos/as gestores/as locais, ao demonstrarem pouco poder de negociação junto à Reitoria e Pró-Reitorias.

Conforme Antônio Amorim (2009), alguns dos *campi*, criados mais recentemente e/ou localizados em regiões geograficamente distantes, atuam de forma desordenada e equivocada, atendendo, quase que exclusivamente, às demandas de ensino. Observa-se ainda que, apesar do empenho da administração central, há uma desarticulação da gestão com os *campi* na condução acadêmico-administrativa da instituição e dos próprios *campi* que se encontram desarticulados entre si, atuando isoladamente no seu território geográfico, sem perspectiva de integração, seja entre eles próprios, seja no contexto global da universidade.

No entanto, mesmo enfrentando problemas de funcionamento, atualmente a Uneb é a maior instituição pública de Educação Superior da região Norte e Nordeste

em tamanho e em abrangência territorial, com 29 departamentos instalados em 24 *campi*, situados em 19 dos 27 Territórios de Identidade<sup>11</sup> da Bahia.

**Quadro 1** - Distribuição dos *campi* da Uneb por território de identidade

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	MUNICÍPIO AGREGADO	CAMPUS	DEPARTAMENTOS
<i>Bacia do Rio Grande</i>	Barreiras	IX	DCH
<i>Baixo Sul</i>	Valença	XV	DEDC
<i>Chapada Diamantina</i>	Seabra	XXIII	DCHT
<i>Costa do Descobrimento</i>	Eunápolis	XVIII	DCHT
<i>Extremo Sul</i>	Teixeira de Freitas	X	DEDC
<i>Irecê</i>	Irecê	XVI	DCHT
	Xique-Xique	XXIV	DCHT
<i>Itaparica</i>	Paulo Afonso	VIII	DEDC
<i>Litoral Norte e Agreste Baiano</i>	Alagoinhas	II	DEDC, DCET
<i>Médio Rio de Contas</i>	Ipiaú	XXI	DCHT
<i>Metropolitano de Salvador</i>	Camaçari	XIX	DCHT
	Salvador	I	DCH, DCET, DEDC, DCV
<i>Piemonte da Diamantina</i>	Jacobina	IV	DCH
<i>Piemonte do Paraguaçu</i>	Itaberaba	XIII	DEDC
<i>Piemonte norte do Itapicuru</i>	Senhor do Bonfim	VII	DEDC
<i>Recôncavo</i>	Santo Antônio de Jesus	V	DCH
<i>Semiárido Nordeste II</i>	Euclides da Cunha	XXII	DCHT
<i>Sertão do São Francisco</i>	Juazeiro	III	DTCS, DCH
	Brumado	XX	DCHT
<i>Sertão produtivo</i>	Caetité	VI	DCH
	Guanambi	XII	DEDC
	Conceição do Coité	XIV	DEDC
<i>Sisal</i>	Serrinha	XI	DEDC
	Bom Jesus da Lapa	XVII	DCHT

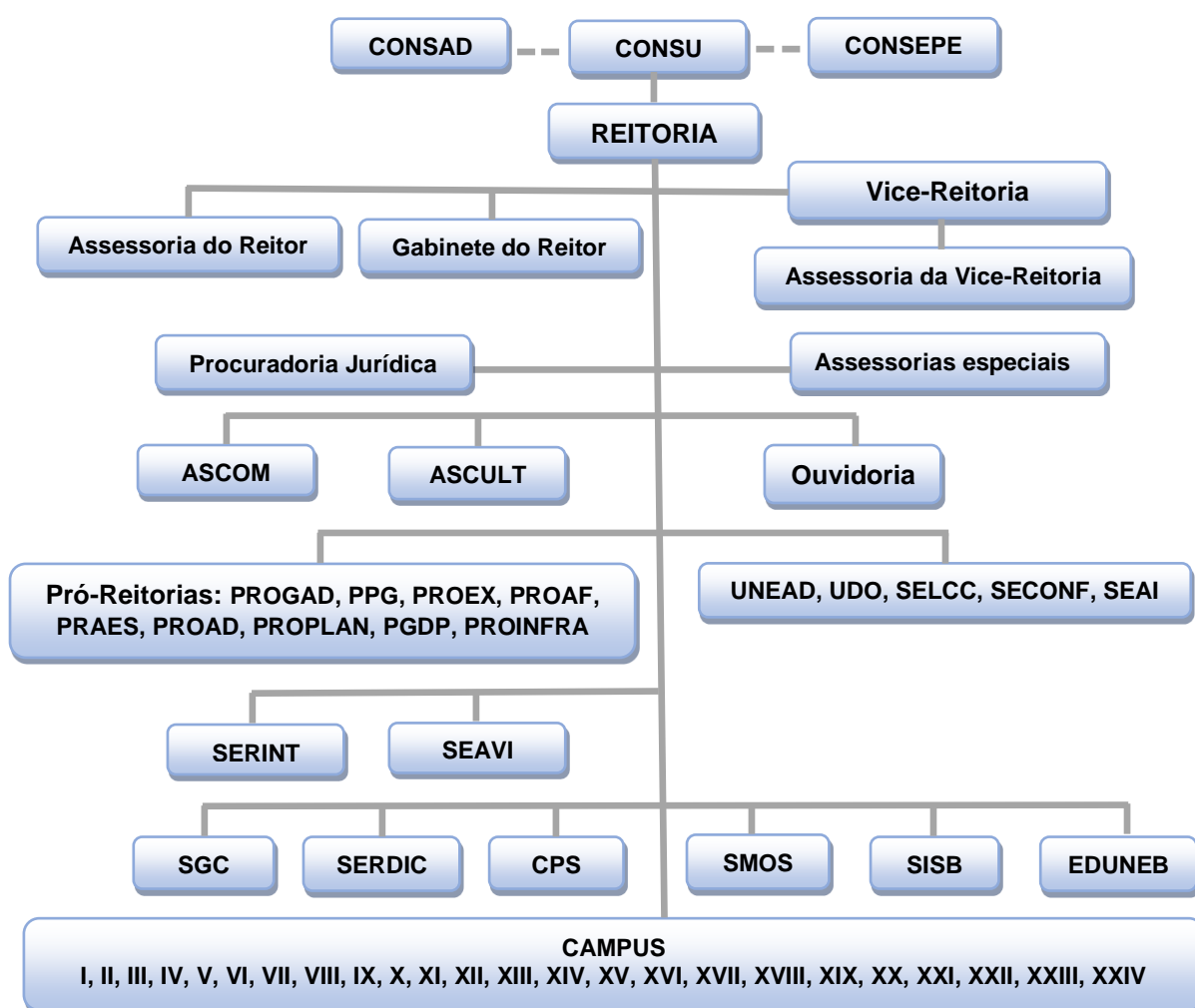
**Fonte:** UNEB, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2022)

O Campus I, sede da administração central, está localizado na capital, Salvador, e os demais estão geograficamente espalhados por 23, do universo de 417 municípios baianos. Também estão presentes em outros municípios do estado, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última marcadamente resultado de convênios com prefeituras e instituições públicas e privadas. Sua organização macro se estrutura numa unidade administrativa e pedagógica pautada na gestão democrática e participativa. Também estrutura-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, respeitando a autonomia acadêmica, administrativa e financeira de cada unidade de ensino (FELIX; SALVADORI, 2018).

<sup>11</sup> Agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (BAHIA, 2010).

Em sua organização administrativa, a Uneb segue o modelo como as universidades públicas brasileiras costumam se organizar: reitoria, pró-reitorias, órgãos colegiados, diretorias, coordenadorias e unidades acadêmicas. Seus órgãos colegiados – Conselho Superior Universitário (CONSU), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho Superior de Administração (CONSAD) – compostos por todos os segmentos que compõe a comunidade unebiana (docentes, discentes, técnicos) e pela Reitoria. Com funções deliberativas e normativas, esses órgãos, em particular o Consu, são os responsáveis pelas principais deliberações tomadas nas diferentes instâncias da universidade.

**Figura 1 - Organização administrativa da Uneb**



Fonte: UNEB, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2022), feitas adaptações.

Sua identidade organizacional, conforme Amorim (2009), é marcada pelo sistema *multicampi* de ensino, pesquisa e extensão, com a oferta de dezenas de cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Quanto à sua identidade

sociocultural caracterizada como uma universidade pública com vínculos marcadamente interiorano, atuando diretamente na formação de professores/as e outros/as profissionais, de modo a atender e fortalecer os setores produtivos local e regional. Ainda de acordo com o referido autor, “[...] uma das instituições de ensino superior do norte e nordeste do Brasil que atuam mais de perto na consolidação da melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.” (AMORIM, 2009, p. 43).

Assim, espalhada geograficamente por todo o estado da Bahia, em contextos de extremas desigualdades sociais, econômicas, políticas, territoriais e étnico-raciais, outra característica marcante da Uneb é que, desde a sua fundação, como ressaltam Wilson Mattos, Kize Macedo e Ivanilde Mattos (2013), tem na questão da inclusão social, compreendida na ideia geral de ação afirmativa, um dos seus principais fundamentos, conforme podemos captar em seu objetivo:

Promover a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público. (UNEB, 2017, p. 21).

O seu compromisso com a inclusão e formação cidadã dos/as sujeitos/as em seus múltiplos aspectos – intelectual, social, econômico, político, cultural, territorial, tecnológico e étnico-racial, segundo Mattos (2003, 2010), Boaventura (2009) e Santos, M. (2009), vem desde a sua fundação. Segundo observa Couto (2021), embora o conceito de raça estivesse ausente nos documentos que institucionalizaram e orientavam o seu funcionamento, quando da sua criação, a Uneb, nas palavras de seu fundador, Edivaldo Boaventura (2009, p. 70), já nasceu “[...] com a cor da Bahia, comprometida com as suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde.” Atributos esses que, ao serem concretizados na prática, a promovem a uma instituição de ensino de características genuinamente inclusivas, logo, afirmativa e de promoção da diversidade.

A Uneb, nas palavras de Amorim (2009, p. 49), se configura como,

[...] uma universidade plural e heterogenia, que se alimenta de diferentes culturas oriundas de uma sociedade plural como é o caso da sociedade baiana, que mantém muitas tradições culturais, mas que

está aberta à inovação, aposta no espírito imaginativo de sua comunidade, incentiva o poder criativo de seus alunos e cultiva os valores exigidos pela sociedade democrática.

Assim, com suas características marcadamente interioranas, presente em todo ou quase todo território baiano, a Uneb, em seus documentos normativos e políticas institucionais (universitárias), configura-se como uma instituição singular, plural e inclusiva no seu pensar e no seu fazer educacional, social e cultural, comprometida com a realidade concreta do espaço/tempo do qual faz parte. Mas será que, nas suas ações práticas do cotidiano, a instituição tem sido, de fato, democrática e inclusiva, como afirmam alguns pesquisadores/as, a exemplo de Boaventura (2009) e Mattos (2003, 2010)?

Se considerarmos que o desenvolvimento social, econômico, tecnológico, cultural e territorial de um Estado/Nação implica na oferta de uma educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, para todos os cidadãos e cidadãs que o compõem, a Uneb, conforme os estudos de Mattos (2003, 2010), Boaventura (2009) e Santos, M. (2009), tem feito o diferencial nos centros regionais onde está inserida e nas regiões circunvizinhas, tanto do ponto de vista educacional, social e cultural, quanto do ponto de vista político e econômico.

Para além da formação de professores/as destinados/as a atuar na Educação Básica e superior, e de outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento, qualificação de recurso para os setores produtivos, a Uneb, na concepção de Boaventura (2009), se constitui como uma instituição pública de ensino comprometida com a inclusão social e formação cidadã de centenas de milhares de pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, em decorrência da cor da pele, da seca e da fome, entre outros fatores. Em outras palavras, a Uneb demonstra preocupação com o desenvolvimento humano em seus diferentes aspectos.

Ante o exposto, a escolha da Universidade do Estado da Bahia como campo empírico deste estudo se deu porque, além de ser uma universidade *multicampi*, inserida no cenário educacional, político e social dos/as baianos/as, se fazendo presente na quase totalidade dos 417 municípios que compõem o estado da Bahia, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações, públicas e privadas, é a primeira universidade pública brasileira a instituir a reserva de vagas para afrodescendentes nos seus cursos de graduação e de pós-graduação. Principalmente pelo diferencial que ela (a Uneb), suponhamos, vem fazendo com a



implementação de medidas de ação afirmativa, tanto na graduação quanto na pós-graduação, nos contextos regionais, políticos e culturais em que está inserida.

Assim, na busca de perceber e melhor compreender as estruturas que formam o espaço social e o espaço simbólico (BOURDIEU, 1996) da Uneb, imbricado à problemática dos desdobramentos políticos e acadêmicos da reserva de vagas para afrodescendentes nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da instituição e à necessidade de investigação empírica.

### 1.3 Nuances, enlaces e procedimentos no desenvolver da pesquisa

Ante as premissas anteriormente apresentadas, acerca das contestações e defesa de uma epistemologia do diálogo de saberes e sobre a Uneb, em seu contexto histórico, afirmativo e organizacional, ressaltamos que esta pesquisa é de tipo descritiva de cunho qualitativo, pois visa à descrição de dados coletados a partir do contato direto do pesquisador com a realidade estudada. É desenvolvida, portanto, no próprio local onde o fenômeno ocorre, e embasada em documentos e estudos que tratam da temática em questão, a fim de validar, com mais fidedignidade, os resultados.

Para definirmos os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados, partimos do entendimento de que, para melhor compreender uma produção científica, “[...] não basta referir-se ao conteúdo dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto.” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Assim, recorreremos tanto às contribuições da literatura que versa sobre a temática em questão quanto a dados empíricos e documentais que versam sobre as medidas de ação afirmativa na Uneb.

A escrita de cada capítulo demandou muita leitura e ir além do que estava sendo discutido, para identificar os pontos de interseção e fazer uma análise mais aprofundada do ponto de vista histórico, sociológico, antropológico, político, jurídico, econômico e cultural, portanto, leituras interdisciplinares. Assim, a seleção da literatura que fundamenta a pesquisa foi um processo que, devido à vasta quantidade de estudos que tratam da política de ação afirmativa e seus mecanismos voltados para negros/as, indígenas e outros grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, em

particular a reserva de vagas, em todas as áreas do conhecimento, demandou uma seleção criteriosa, em que demos preferência a autores/as que abordam a temática da Ação Afirmativa numa perspectiva decolonial, entendendo que a aproximação do objeto de estudo, num primeiro momento, se dá pela análise da literatura (BOURDIEU, 2004) e também, no caso deste estudo, da documentação que trata do assunto.

Demos preferência ainda aos estudos de autores/as que não se deixaram influenciar por afirmações populares e popularizadas (slogans acadêmicos), como, por exemplo, sociedade racista, pois, como observa Alain Pascal Kaly<sup>12</sup>, perde-se de vista como também os/as próprios/as acadêmicos/as usuários/as de tais vocabulários desvirtuam as atenções ao focar na sociedade, uma vez que é o Estado que foi construído pelas elites para realizar os seus projetos, os quais o sequestrou, com a contribuição das ciências sociais e humanas, em benefícios próprios.

Tais slogans acadêmicos, afirma Kaly, cunhados pelos/as intelectuais brancos/as, para que a secularização das políticas racializadas, instituídas ao longo da história do país para a manutenção de privilégios e poderes das elites, nunca sejam estudadas e nem analisadas para apontar as verdadeiras raízes da branquitude, cujo principal fiador foi e continua sendo o Estado. Dessa forma, busca-se restringir, impedir que tais fatos se tornem de conhecimentos de todos/as, de modo que os cidadãos e cidadãs não brancos/as permaneçam num obscurantismo secular.

Para Foucault (2014, p. 09), “[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” Por essa ótica, os slogans acadêmicos, como prática discursiva de ocultação da branquitude, dá visibilidade às condições sociais dos cidadãos e cidadãs que se encontram à margem e ocultam as condições sociais dos/as que se encontram no centro. Com isso, não problematiza os lugares de privilégios, de poder, de ser e de saber ocupados pelos grupos hegemônicos, regulando, dessa forma, o que pode ser dito e por quem pode ser dito.

Na busca pelo referencial teórico que fundamenta a pesquisa, foram realizadas buscas na Internet, nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, *Google acadêmico*, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os descritores utilizados combinaram a Uneb a ação

---

<sup>12</sup> Observações feitas durante as orientações da escrita do capítulo III e na disciplina “O Orientalismo de Said e a Invenção da África de Mudimbe à luz da história e das culturas africanas”, por ele ministrada no curso de História da UFRRJ, semestre letivo 2021.2, em que participei como aluno ouvinte.

afirmativa, as cotas raciais, a política de ação afirmativa e a reserva de vagas. Também no Repositório Institucional da Uneb (denominado Saber Aberto) e no Centro de Documentação e Informação (CDI/UNEB) onde foi localizada parte dos estudos e pesquisas que versam sobre a política de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia. Contamos ainda com livros do acervo pessoal e emprestados de amigos/as e orientadoras.

A leitura do referencial teórico selecionado, vale destacar, trouxe temas e problematizações necessárias para o conhecimento do pesquisador, mas que não puderam ser abordados de forma aprofundada na tese, pois provavelmente fugiria do tema foco da pesquisa, bem como resultaria em um relatório muito extenso em número de página, tornando a leitura exaustiva para o/a leitor/a. Diante disso, optamos por discutir alguns dos temas e problematizações em formato de artigo e publicá-los.

Assim, foram escritos seis artigos, a saber: Movimento Negro e Intelectuais Negros(as): agentes mobilizadores das Políticas de Ações Afirmativas (ARAÚJO, 2020); Pobreza, desigualdade e educação: uma análise na perspectiva socioeconômica, étnico-racial e territorial (ARAÚJO; JESUS; MUSIAL, 2021); Construção de uma agenda de pesquisas sobre Ação Afirmativa na Pós-Graduação Brasileira (ARAÚJO; MUSIAL; JESUS, 2022); Ação Afirmativa na Pós-Graduação brasileira: tensionando o debate; As cotas raciais na Universidade do Estado da Bahia e seus desdobramentos; e Panorama analítico dos estudos sobre a política de ação afirmativa e seus mecanismos na Universidade do Estado da Bahia. Os três primeiros foram publicados em periódicos científicos, e os três últimos, em processo de avaliação.

Sistematicamente o percurso teórico-metodológico está dividido em três momentos. No primeiro, a fim de conhecer o contexto político e social em que surge a política de ação afirmativa, em particular a implementação da reserva de vagas para afrodescendentes na Uneb, realizamos um levantamento de estudos e pesquisas que abordam acerca da temática da Política de Ação Afirmativa na universidade em questão, assim como de documentos, tais como: resoluções, editais de seleção, regimento interno, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entre outros documentos que legitimam e deliberam sobre a referida política e seus mecanismos na instituição, em particular na pós-graduação. Ademais, houve a submissão do projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética de Psicologia da UFBA.

O projeto, antes de ser submetido ao comitê de ética, passou por revisão e reformulação, inicialmente nas disciplinas Projeto de Tese I e Projeto de Tese II nos semestres letivos 2019.1 e 2019.2 e, posteriormente, pela avaliação da banca de qualificação, em dezembro de 2020, composta pelo professor Dr. Jocélio Teles Santos (UFBA) e pela professora Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb), que apresentaram contribuições importantes ao andamento da pesquisa. Cabe ressaltar que, após ser aprovado, em setembro de 2021, pelo Comitê de Ética de Psicologia da UFBA, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética da Uneb, que também emitiu um parecer aprovando-o.

Com o projeto de pesquisa aprovado nos comitês de ética da UFBA e da Uneb, demos início à pesquisa de campo. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de trazer as narrativas de alguns agentes envolvidos/as com a temática da Ação Afirmativa na Uneb e melhor entender o contexto da construção da agenda, instituição e implementação das cotas raciais para afrodescendentes na instituição, conforme sugerido na banca de qualificação, a saber:

- 1) Ivete Alves Sacramento, reitora da Uneb, na época da instituição das cotas;
- 2) Valdenor Cardoso, vereador que elaborou o projeto recomendando ao governo do estado que adotasse cotas para estudantes negros/as na Uneb, aprovado na câmara de vereadores de Salvador;
- 3) Osni Cardoso de Oliveira, na época estudante e presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Uneb, membro da comissão que emitiu parecer sobre a recomendação da câmara e elaborou a proposta de cotas para afrodescendentes na Uneb;
- 4) Ana Célia da Silva, ativista negra e professora aposentada da Uneb, pioneira no debate sobre educação antirracista dentro e fora da Uneb;
- 5) Luiz Fernando Martins da Silva, professor e advogado, conforme já exposto, membro do IAB e ouvidor da Seppir nos anos de 2005 a 2007, trazendo a discursão do ponto de vista sociojurídico<sup>13</sup>.

A partir das entrevistas supracitadas e dos estudos e pesquisas localizados sobre a questão, fizemos uma análise política da política, no sentido de compreender

---

<sup>13</sup> Valdélino Santos Silva e Wilson Roberto de Mattos, agentes importantes na elaboração, instituição e implementação das cotas para afrodescendentes na Uneb, não foram entrevistados porque eles têm estudos publicados acerca da institucionalização da política de ação afirmativa na Uneb, e conforme pontou a banca de qualificação, não era necessário entrevistá-los.

como as cotas para afrodescendentes foram formuladas, instituídas e implementadas na Uneb, quais foram os fundamentos utilizados e as dificuldades encontradas na sua implementação. De posse dessas informações, retornamos ao problema, aos objetivos da pesquisa e ao percurso teórico-metodológico delineado, a fim de verificar a necessidade de reformulação, para então dar seguimento à pesquisa de campo e à análise acerca da construção da agenda e instituição das cotas raciais na Uneb.

Feitos os ajustes, retomamos as entrevistas semiestruturadas, dando início ao segundo momento da pesquisa, em que entrevistamos:

- 1) Amélia Tereza Santa Rosa Maraux, ex- pró-reitora de ação afirmativa da Uneb;
- 2) Marcelo Pinto da Silva, atual pró-reitor de ação afirmativa;
- 3) Três coordenadores e sete professores/as de quatro programas de pós-graduação que oferecem cursos de mestrado e de doutorado;
- 4) Oito estudantes que entraram pela reserva de vagas (cotas ou sobrevagas), sendo três estudantes negras (uma do mestrado e duas do doutorado), duas estudantes trans (do mestrado), três estudantes indígenas (do mestrado, um homem e duas mulheres).

Para melhor compreensão do cenário, demos continuação com o levantamento de novos documentos e de dados disponíveis nos indicadores socioeconômicos e educacionais.

Cabe ressaltar que os nomes dos/as colaboradores/as da pesquisa, atores envolvidos/as com a construção da agenda, instituição, acompanhamento e avaliação da política de ação afirmativa na Uneb são identificados porque suas narrativas não trazem nenhum tipo de situação que possam causar constrangimento a eles/as. Ao contrário, reconhece a importância deles/as no processo de promoção e efetivação da referida política na Uneb, na Bahia e no Brasil, com o consentimento deles/as. Quanto aos nomes dos coordenadores (todos do sexo masculino), dos/as professores/as (quatro homens e três mulheres) e dos/as estudantes (sete mulheres e um homem), com exceção de quatro estudantes, uma estudante trans e três indígenas, que solicitaram que seus nomes e sobrenomes fossem utilizados quando citados no texto, serão mantidos em sigilo, de modo a garantir a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Assim, utilizaremos letras e números para nomeá-los/as. Para os coordenadores, utilizamos a letra C, exemplo C1; para os/as professores/as, a letra P, exemplo P1 e; para os/as estudantes, a letra E, exemplo E1.

Em relação aos/às quatro estudantes que solicitaram o uso de seus nomes e sobrenomes, quando citados na tese, uma foi a mestranda em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb), Thiffany Odara Lima da Silva, mulher trans, ialorixá, feminista, pedagoga e educadora social, que diz:

Você deve usar o meu nome, porque a gente está aqui. Eu não vou ficar no escuro, no anonimato. A pesquisa acadêmica ela tem uma finalidade que é a produção de conhecimento, gerar dados, impactar na criação de políticas públicas. Então, como eu vou ficar no escuro, no anonimato? Eu sou um ser humano que penso, que produz conhecimento e gosto de ser identificada com nome e sobrenome. Já dizia Lelia Gonzales: a gente tem que se apresentar com nome e sobrenome, se não o racismo coloca o nome que quiser na nossa existência. Então, enquanto um corpo preto, enquanto um corpo de uma mulher trans, eu preciso ser identificada. [...] O que eu estou falando aqui não é para mim Thiffany Odara, é para os meus e as minhas, por isso a identificação de quem eu sou. Eu estou falando dentro de uma coletividade. (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

A outra, a mestranda em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH/Uneb), Artenizia Luiza da Silva Pereira, mais conhecida como Artenizia Truká, mulher indígena da etnia Truká, casada, mãe de dois filhos, graduada em história, pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, também pelo CESVASF e em Culturas e História dos povos Indígenas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora de uma escola estadual indígena no município de Cabrobó, Pernambuco, relata:

Sou professora indígena e considero que é importante a gente falar desses processos [de descolonização do poder, do ser e do saber] na universidade, porque, para nós povos indígenas, é uma demarcação de território. Então, que fique sim Arteniza Truká, porque quando eu falo eu não falo só da minha pessoa, mas também do meu povo, do meu território. (ARTENIZIA TRUKÁ, 2022, informação verbal).

A terceira, a mestranda em Estudos Africanos, Povos indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN/Uneb), Antônia Assis da Silva, mais conhecida como Antônia Flechià Túxa, cacica do povo indígena Tuxá, graduada em Matemática pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena pela Uneb, especialização em Estado e Direito dos Povos

e Comunidades Tradicionais pela UFBA e em Educação Escolar Indígena pela Uneb. Pesquisadora indígena do Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ), membro da comissão executiva Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia, associada da Associação dos Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia e professora do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas. Sobre o uso do seu nome quando citada no texto nos diz que:

Olha, eu costumo sempre ser defensora dessa linha de raciocínio: que nós, enquanto indígenas, temos que priorizar estar nas escritas com o nome do nosso povo. Nome fictício não diz quem nós somos. [...] Se você usa o nome de um povo, se você usa o nome de quem você está entrevistando, que é desse povo, você está fortalecendo a etnicidade desse povo dentro da universidade. (ANTÔNIA FLECHIÁ TUXÁ, informação verbal, 2022).

O quarto, o mestrando em Estudos Africanos, Povos indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN/Uneb), Dorival Vieira Almeida, mais conhecido como Júnior Tuxá, pertencente ao povo indígena Tuxá, graduado em História pela UEFS, especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais pela UFBA, Metodologia do Ensino de História pela UNIASSELVI. Professor e Pesquisador indígena e coordenador da Linha de Pesquisas Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade do OPARÁ/UNEB. Atualmente é Professor Substituto da Universidade do Estado da Bahia, Campus VIII, na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI/UNEB). Formador e Pesquisador do Programa Saberes Indígenas na Escola no Território Etnoeducacional Yby Yara UNEB/MEC, Formação continuada de professores da educação escolar indígena.

A solicitação de Thiffany Odara, de Arzenizia Truká, de Antônia Flchiá Tuxá e de Júnior Tuxá, para que seus nomes e sobrenomes sejam mencionados quando citadas no texto, traz para a discussão a questão da autoria. Enquanto participantes da pesquisa, compreendemos que, sendo identificadas/os ou não, todos/as são coautores/as na escrita deste relatório, visto que o pesquisador não escreve sozinho, bem como não é o único a apresentar uma análise crítica do tema em questão. Em todo o texto a escrita é tecida em diálogo com diferentes fontes teóricas, documentais e orais, constituindo-se em uma tessitura dialógica em comunhão com a coletividade que constitui o conjunto. Em conformidade com o que ressalta Antônia Flechiá Tuxá:

Nós temos que estar o tempo inteiro fazendo nossas pesquisas buscando teóricos, mas também buscando levar a fala da nossa comunidade, porque, como eu sempre digo, eu estou lá no mestrado e a vaga que eu ocupo [...] não é minha, é do meu povo. Então, eu tenho que levar o nome do meu povo. Eu tenho que fortalecer nossas lutas dentro do campo da universidade, porque só assim nós vamos ter no futuro teóricos indígenas que a gente pode estar citando dentro do nosso trabalho. E, assim, o nosso trabalho ele traz um valor da história de vida, é a convivência nossa com o nosso território e é preciso que isso seja citado não com nomes fictícios, nós temos nome e precisamos estar lá também. (ANTÔNIA FLECHIÁ TUXÁ, informação verbal, 2022).

Assim, quando utilizamos os nomes reais dos/as participantes da pesquisa, além de fortalecer os seus discursos identitários, suas práticas sociais e os conhecimentos por eles/as produzidos, fortalecemos também a questão da coautoria, dando de fato os créditos da autoria a quem é de direito. Ao atribuímos nomes fictícios, letras e números para nomeá-los/as acabamos que invisibilizando-os/as em suas subjetividades, identidades e coletividade, em sua territorialidade e nos seus conhecimentos produzidos.

Em relação aos documentos analisados, não foi difícil de serem acessados, pois todos estão disponíveis na Internet, na página do Consu, da Proaf, dos programas de pós-graduação e de outros órgãos da universidade. Quanto às entrevistas, tivemos algumas dificuldades em realizá-las e demorou mais tempo de ser concluídas do que era esperado.

Devido à pandemia da Covid-19, realizamos a entrevista por meios digitais, tomando os cuidados necessários. Apesar das orientações do distanciamento social, alguns dos/as entrevistados/as, em particular os/as envolvidos/as com a construção da agenda e instituição das cotas para negros/as na Uneb, aceitaram prontamente o convite e preferiram que a entrevista fosse realizada presencialmente – cara a cara, olho no olho. Vale dizer que a maior parte das entrevistas, tanto com os coordenadores e os/as professores/as quanto com os/as estudantes, foi realizada por telefone. Cabe ressaltar que o agendamento da entrevista dependia da disponibilidade na agenda dos/as entrevistados/as, de modo que algumas foram desmarcadas e reagendadas, outras levaram até quatro meses para serem agendadas, isso depois de muita insistência.

As dificuldades e a demora ocorreram quando partimos para a entrevista com os coordenadores e os/as professores/as. Foram mais de cinco meses para conseguir



realizar 11 das 12 entrevistas previstas, graças ao apoio de algumas professoras que fizeram a mediação com os/as colegas. Alguns professores e professoras, a quem foi enviado e-mail tratando da pesquisa e solicitando entrevista, não retornaram; outros/as responderam, porém, disseram que não eram especialistas sobre ação afirmativa, indicando nomes de professores/as que poderiam melhor falar sobre a temática. Diante disso, foi enviado outro e-mail informando que a proposta não era entrevistar especialistas, mas conhecer a percepção de estudantes, professores/as e coordenadores/as dos programas sobre os desdobramentos políticos e acadêmicos da política de ação afirmativa decorrentes da implementação das cotas para afrodescendentes na pós-graduação da Uneb, e aí se encerrava a tentativa, pois o e-mail não era respondido. Um coordenador, dos quatro programas selecionados, não respondeu ao e-mail, e quando consultando por uma professora do programa sobre a participação na pesquisa, respondeu que estava com a agenda cheia devido a muitas demandas de trabalho, desta forma não conseguimos entrevistá-lo.

Tivemos dificuldades, ainda, em localizar os/as estudantes dos diferentes grupos étnico-raciais e sociais contemplados/as com a reserva de vagas nos programas de pós-graduação da Uneb. Foram enviados e-mails para a secretaria acadêmica dos programas, solicitando contato de estudantes indígenas, ciganos, quilombolas, trans e com deficiência matriculados na instituição, mas obtivemos respostas apenas de três, duas informaram que não tinham e uma que iria ver com esses/as se gostariam de participar da pesquisa, porém não houve retorno.

Localizar os/as estudantes negros/as cotistas foi fácil, no entanto, com os demais tornou-se difícil, para isso contamos com a ajuda de um coordenador e de um professor participantes da pesquisa, os quais passaram o contato de uma estudante indígena e de uma estudante trans, que repassou o contato de outra estudante trans, e de uma professora que encaminhou e-mail à secretaria do programa onde trabalha, solicitando que fossem enviadas para mim as informações, sendo prontamente atendida.

Realizadas as entrevistas, e de posse dos documentos que versam sobre as medidas de ação afirmativa instituídas na Universidade do Estado da Bahia, demos início ao terceiro momento da pesquisa, qual seja, a categorização e análise dos dados. Em vista disso, optamos pela análise do discurso, de modo que nos inspiramos na perspectiva foucaultiana de análise do campo discursivo.

## 1.4 Análise dos dados a partir do tempo-espço de quem (re)produz o discurso

Em toda sociedade, segundo Foucault (2014), a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada (há um controle na produção do discurso), selecionada (existem coisas que podem ser ditas, coisas que não podem ser ditas e coisas que podem ser ditas em alguns momentos), organizada (há uma ordem para que seja proferido o discurso) e redistribuída (difundido em várias instâncias a que lhe interessa), por meio de um conjunto de protocolos, de repetições e de diferentes formas. Nessa perspectiva, ao analisarmos os documentos, os dados empíricos e a literatura que fundamenta a pesquisa, partimos do entendimento de que as coisas não preexistem as palavras; ao contrário, são produzidas pelo discurso, que se configura como um dispositivo de poder, cada vez mais sofisticado (sempre se atualizando) e cada vez mais difuso, que tem a função estratégica de controle do que se pode dizer e fazer em um determinado momento histórico. Também se configura como uma violência que fazemos às coisas, uma prática que lhes é imposta (FOUCAULT, 2014).

Enquanto prática social culturalmente construída pela realidade e submersa nas relações de poder e saber, articulado ao que os/as sujeitos/as pensam, dizem e praticam, o discurso é definido por Foucault como:

[...] um bem - finito, limitado, desejável, útil - que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas"), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 2008, p. 136).

Enquanto categoria fundante, pode ser considerado como práticas discursivas que se articulam a partir do social, do político e do econômico, no entanto não pode ser compreendido simplesmente como “[...] aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2014, p. 10). Práticas essas, definidas por Foucault (2008, p. 133), como “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo-espço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” Quer dizer, um conjunto de regras em constante transformação,

ajustadas conforme o contexto histórico de uma determinada sociedade, visando atender interesses sociais, políticos e econômicos.

A análise do campo discursivo, na perspectiva foucaultiana,

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Emerge daí o nosso interesse em analisar os dados a partir do tempo-espço de quem (re)produz o discurso, isto é, de certo tempo (2002 a 2022), de certo lugar (a Uneb), de certos sujeitos/as (coordenadores, docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia, outros/as participantes da pesquisa e os/as teóricos/as que embasa o estudo) e de certos documentos (resoluções, editais de seleção e outros). Portanto, a partir de sujeitos/as e dispositivos que atuam como (re)produtores/as de discursos.

Quem domina o discurso, segundo Foucault (2014), domina todos os outros dispositivos de poder. Todavia, afirma ele, onde há relações de poder também há possibilidades de resistência, e para compreendermos o que são essas relações, precisamos “[...] investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações.” (FOUCAULT, 1995, p. 234). No seu entendimento, todas as formas de resistências têm uma especificidade, giram em torno de identidades e são de três tipos: as que fazem frente às diferentes formas de dominação – étnico-racial, de gênero, religiosa entre outras; as que contestam os privilégios e as formas de exploração que separam os/as sujeitos/as daquilo que eles/as produzem; e as que se opõem a todas as formas de subjetivação e submissão do/a sujeito/a.

Nessa perspectiva de compreender as relações de poder e as formas de resistências no espaço acadêmico, considerando que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41), organizamos os dados coletados em quatro categorias de análise: Descolonização do poder e democratização do acesso em atos políticos; Descolonização do saber e promoção da diversidade em atos acadêmicos; Da colonialidade à decolonialidade do poder, do ser e do saber; e Perspectivas suleadoras de ações decoloniais e pluriépistêmicas.

Ao categorizar e analisar os dados levamos em consideração também os dispositivos de ligações e exclusão entre sujeito e discurso, a saber: o Ritual, organização interna de quem deve falar e quem deve se apossar do discurso; a Sociedade do discurso, responsável por manter, organizar e fazer circular o discurso; as Doutrinas, que direcionam quem pode falar, como pode falar e o que deve falar; e a Educação, que viabiliza o contato do/a sujeito/a com o discurso, maneira política de manutenção e propagação do discurso (FOUCAULT, 2014).

A primeira categoria de análise, intitulada de “Descolonização do poder e democratização do acesso em atos políticos”, traz para o debate a questão da descolonização do poder no espaço acadêmico, a partir do processo de democratização do acesso. Parte do entendimento de que se o/a sujeito/a possui algum poder é em virtude dos dispositivos que garantem a circulação do discurso (FOUCAULT, 2008, 2014), sendo que o espaço acadêmico é um deles. Dessa forma, as medidas de ação afirmativa instituídas, em particular pelo Conselho Universitário, na Uneb se enquadram dentro de atos políticos que potencializam o acesso dos/as sujeitos/as postos às margens das fronteiras do Estado à Educação Superior e, por conseguinte, a descolonização do poder dentro da universidade.

A segunda categoria, denominada de “Descolonização do saber e promoção da diversidade em atos acadêmicos”, por sua vez, amplia o debate, trazendo para a discussão a questão da diversidade étnico-racial, entre outros marcadores sociais da diferença. Parte-se do entendimento de que o saber expressa não somente o que os/as sujeitos/as dizem, mas também o que eles/as fazem na prática (FOUCAULT, 2014). Assim sendo, buscamos compreender como as medidas de ação afirmativa adotadas na Uneb reverberam no campo acadêmico, no que diz respeito à diversidade.

Dando continuidade à discussão, no entendimento de que a universidade funciona como um dispositivo de controle, de regularização e de disciplinarização dos corpos, a terceira categoria de análise, intitulada de “Da colonialidade à decolonialidade do poder, do ser e do saber”, aprofunda o debate sobre o quanto o ambiente acadêmico ainda é um espaço em que prevalece o modelo monoepistêmico, monocultural e monoétnico de universidade, organizado a partir de uma visão de mundo europeia. Também sobre como a política de ação afirmativa e seus mecanismos contribuem para a descolonização da Educação Superior, potencializado

o diálogo de saberes e a promoção de um modelo pluriépistêmico, pluriétnico e pluricultural de universidade.

Se ninguém, como afirma Foucault (2014, p. 42), entra “[...] na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”, a quarta e última categoria de análise, denominada de “Perspectivas suleadoras de ações decoloniais e pluriépistêmicas”, apresenta algumas possíveis medidas de ação afirmativa, apontadas pelos/as participantes da pesquisa e pelo pesquisador, que contribuirão para fortalecer a política de ação afirmativa na Uneb e, por conseguinte, qualificar o acesso, a permanência e o êxito dos/as estudantes contemplados/as com o mecanismo da reserva de vagas.

A partir das categorias de análise supracitadas retomamos as discussões e problematizações feitas nos capítulos I, II, III e IV, acerca do diálogo de saberes, do caráter elitista e excludente da Educação Superior (graduação e pós-graduação), dos privilégios e poderes da branquitude, dos/as agentes mobilizadores/as da política de ação afirmativa no Brasil e na Uneb. Dessa forma, pretende-se responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos, geral e específicos, traçados para este percurso investigativo.

## CAPÍTULO II

### **2 Elitismo, exclusão, expansão e poder: a secular estratificação social da Educação Superior brasileira**

*Do mesmo modo que as atuais políticas sociais, entre elas as de educação, a Educação Superior e a universidade não são autônomas em relação ao polo econômico e político dominante em qualquer etapa do desenvolvimento histórico de um país.*

**Valdemar Sguissardi (2014, p. 22)**

Assim como em outros países da América Latina, no Brasil o acesso à educação escolar, considerada como um dos principais mecanismos de inovação e transformação de um povo ou nação, ainda se processa de forma bastante injusta e desigual, como diria Bourdieu (1998), favorecendo os agentes mais favorecidos e desfavorecendo os menos favorecidos. Embora o governo insista que a Educação Básica se encontra democratizada no país, o que se conseguiu foi a universalização no acesso ao Ensino Fundamental, de nove anos, e uma expansão do Ensino Médio, que também caminha para a universalização. Em relação a Educação Superior as oportunidades de acesso são ainda a mais desiguais entre os cidadãos e cidadãs enriquecidos/as e os/as empobrecidos/as, em particular entre os/as brancos/as e os/as não brancos/as.

Diante do cenário de desigualdade, podemos dizer que a tão desejada democratização da Educação Básica e Superior no Brasil não passa de um simulacro, isto é, uma aparência enganosa de que todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as têm acesso às instituições de ensino de forma democrática, no entendimento de que democratizar não é apenas garantir o acesso, mas também a qualidade do ensino, a permanência e o êxito. Isso fica evidente ao observarmos que, enquanto aos cidadãos e cidadãs enriquecidos/as é assegurada uma educação que lhes permitem prosseguir nos níveis mais altos de ensino, ingressarem nas carreiras e postos de trabalho mais valorizados social e economicamente e, dessa forma, a manutenção desses/as no exercício e monopólio do poder político, econômico e simbólico, aos/às empobrecidos/as é ofertada uma Educação Básica pública de pouca ou péssima

qualidade, que irá refletir nas trajetórias acadêmicas posteriores, bem como ocupando as profissões e cargos de menor prestígio social e de baixa remuneração.

Não podemos negar o processo de universalização da Educação Básica em curso no país, buscando garantir o que está posto na Constituição Federal, ou seja, a educação como direitos de todas as pessoas, dever do Estado e da família. No entanto, também não podemos negar que, se o acesso aos bens escolares se expandiu, “[...] as habilitações e as formações mais prestigiosas permanecem quase monopólio dos grupos mais favorecidos, enquanto os menos favorecidos monopolizam, por sua vez, as habilitações mais curtas e menos rentáveis.” (DUBET, 2008, p. 27). No caso brasileiro, o monopólio das habilitações e das funções mais célebres é uma realidade vergonhosa que faz parte da história do país. A escola que sempre foi excludente, como observa Bourdieu (1998), exclui de maneira contínua, mantendo em seu interior aqueles/as que exclui, contentando-se em relegá-los/as para as profissões e funções menos valorizadas. Dessa forma, cria-se uma ideia falsa de que todos/as estão tendo as mesmas oportunidades.

Se, por um lado, a Educação Básica está em via de universalização, por outro, novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares foram criadas, passando a impressão “[...] de assistirmos a um deslocamento das desigualdades para os níveis superiores do sistema escolar, mantendo-se ou renovando-se as desigualdades entre os grupos em cada uma das etapas de orientação.” (SEABRA, 2009, p. 84). Portanto, ampliaram-se as oportunidades de acesso à Educação Básica, mas na Educação Superior, mesmo com o processo de interiorização, ampliação do número de instituições públicas e privadas e, por conseguinte, o número de vagas, instituição de políticas públicas universais e particularistas, a exemplo da política de ação afirmativa, as oportunidades de acesso não são iguais para todos/as.

Enquanto o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito e há uma progressiva universalização do Ensino Médio, “[...] o ensino superior não é nem obrigatório nem necessariamente universal e gratuito; será gratuito apenas nas instituições públicas.” (SGUISSARDI, 2014, p. 21). Está, conseqüentemente, atrelado a outros fatores sociais, econômicos, culturais, étnico-raciais, de gênero, regionais/territoriais, e de existir entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio um afunilamento no acesso, permanência e êxito dos/as estudantes com menos capital econômico, cultural, social e simbólico, na dificuldade desses/as no acesso às universidades públicas e privadas.

Em sua maioria, quando consegue concluir o Ensino Médio, encontra no acesso à Educação Superior um ponto de estrangulamento na pretensão de prosseguir estudando. Assim, a percepção que se tem é a de que a escola contemporânea se universalizou, mas apenas parcialmente se democratizou, visto que prolongou o tempo de permanência de todos/as na escola, adiando a exclusão escolar para momentos mais tardios, isto é, graduação e pós-graduação (SEABRA, 2009).

Chama a atenção o fato de que, enquanto na Educação Básica pública os/as estudantes empobrecidos/as, em sua maioria afrodescendentes, são sobre representados, na Educação Superior pública o quadro se inverte, e assim esses/as sujeitos/as passam a ser sub-representados/as. Os/as estudantes enriquecidos/as, em sua maioria de brancos/as, que durante a Educação Básica são usuários/as das instituições de ensino privado, por sua vez, passam a ocupar os bancos das universidades públicas, renomadas como de boa qualidade, enquanto os/as empobrecidos, usuários das escolas públicas, conceituadas como de baixa qualidade, são direcionados para as instituições de Educação Superior privadas, cuja qualidade de ensino, em comparação as públicas, em geral, é baixa (KALY, 2011). Com diplomas de menor prestígio no mercado de trabalho (HERINGER, 2018), por conseguinte, desvalorizados, muitas vezes pago com grande sacrifício (BOURDIEU, 1998), gerando, dessa forma, “[...] as desigualdades de utilidade das qualificações acadêmicas.” (DUBET, 2015, p. 259).

Para Queiroz (2004), o acesso à Educação Superior, no Brasil, se apresenta como um ponto privilegiado para se examinar a atuação dos sistemas de ensino na reprodução das desigualdades sociais e étnico-raciais, pois nele está refletido, de forma mais evidente, a seleção que se opera ao longo da escolarização anterior. Algo recorrente na história da educação brasileira, que desde o período colonial já se configurava como um sistema de ensino reprodutor das desigualdades sociais, econômicas, territoriais e étnico-raciais. Assim, é objetivo deste capítulo discutir sobre a secular estratificação social da Educação Superior brasileira (graduação e pós-graduação), embasado nos estudos de Favero (2000), Almeida Filho (2008), Benicá (2008), Sguissardi (2014), Cunha (2010), Flores (2017) e outros. Também se explana sobre a graduação e a pós-graduação na Uneb, com base nos estudos de Mattos, Macedo e Mattos (2013), Felix e Salvadori (2018), documentos e dados da pesquisa de campo.



## 2.1 O caráter elitista e excludente da Educação Superior brasileira

Quando paramos para analisar, compreendemos que é histórico e secular o caráter elitista e excludente da Educação Básica e Superior no Brasil. Desde o período colonial, quando o país era apenas uma extensão geográfica de Portugal nas Américas, até o final do século XX, a educação escolar se manteve estruturada no binômio elitismo e exclusão (FERREIRA JÚNIOR, 2020). Consistia na formação das elites que secularmente governam o país e exclusão dos/as sujeitos/as com menos capital econômico, cultural, social e simbólico, em particular os/as não brancos/as.

Durante o período colonial, sob o regime de um colonialismo predador, os/as colonizados/as na América Portuguesa, além de serem subtraídos em suas riquezas e força de trabalho, eram mantidos sob “cabresto”, dependentes políticos, econômicos e culturalmente de Portugal e, de acordo com Maria de Lourdes Favero (2000), dos centros hegemônicos. Dependência esta, ainda hoje, notoriamente arraigada no país, inclusive no pensar e no fazer pedagógico e organizacional das instituições de ensino.

Em relação à educação escolar, esta tem início em 1549, isto é, 49 anos depois que os primeiros portugueses desembarcaram nas terras brasileiras, sob a incumbência dos padres jesuítas, que tinham como missão a educação dos filhos dos colonos, isto é, formação da elite colonial, e catequeses dos nativos, de modo a torná-los cristãos e submissos aos colonizadores. Portanto, objetivavam oferecer uma educação propedêutica para os filhos dos colonizadores e uma educação doutrinária dos povos nativos e dos/as escravizados/as e, por vezes, o ensino de um ofício manual. Um projeto educacional, podemos dizer, de caráter religioso, voltado para questões morais, privação cultural dos/as não brancos/as, formação das elites e divinização dos/as brancos/as e da sua cultura.

A educação jesuítica, conforme Ferreira Júnior (2010), constitui a matriz da educação brasileira e inaugurou o binômio elitismo e exclusão, que irá marcá-la até os dias atuais. Nas palavras do referido autor:

[...] as terras brasileiras conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos desfrancizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de

um pouco de instrução destinadas as chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 27).

Tal fato nos permite inferir que desde o ensino ministrado pelos padres jesuítas, mantendo o controle da instrução escolar na América Portuguesa durante 210 anos (1549-1759), que a educação brasileira se configura como privilégios de poucos e excludente da maioria. Atualmente incluída, porém, como observa Bourdieu (1998), uma inclusão excludente, tendo em vista que, mesmo como os avanços alcançados nas últimas décadas por meio de políticas públicas e de práticas pedagógicas inclusivas, está longe de uma inclusão condizente com as demandas, especificidades e pluralidade do público atendido, logo, destoante do que está posto na legislação nacional e internacional e sinalizado nas pesquisas acadêmicas.

Em relação à Educação Superior, o primeiro estabelecimento voltado para esse nível de ensino foi criado em 1550, na Bahia, sede do governo geral, pelos padres jesuítas, ofertando os cursos de Teologia e de Filosofia, também denominado de Artes ou Ciências Naturais. Tais cursos eram oferecidos também nos colégios da Companhia de Jesus no Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará, sendo destinados aos filhos de funcionários públicos, senhores de engenhos, artesãos, criadores de gados e, mais tarde, século XVIII, aos filhos de mineradores (CUNHA, 2010).

Existia ainda o curso de Letras Humanas que, embora tivesse a mesma estrutura pedagógica das universidades europeias, era classificado como de saber desinteressado, pois não estava vinculado a uma prática profissionalizante. Outras instituições religiosas também mantinham cursos superiores restritos à formação do seu quadro interno. Como resultado, tinha-se a construção de uma elite intelectual formada por profissionais liberais, bacharéis e burocratas (FLORES, 2017). Dessa forma, legitimavam-se os privilégios das elites detentoras do poder político, econômico e simbólico e a privação cultural, política e econômica dos/as não brancos/as. O que reforça a nossa tese da secular estratificação social da Educação Superior brasileira, organizada e fundamentada no binômio elitismo e exclusão.

Todavia, mesmo existindo esses cursos superiores de caráter não profissionalizante, ministrados pelos jesuítas e outras ordens religiosas, durante o período colonial, a Coroa Portuguesa impediu explicitamente que fossem criadas

universidades e instituições da imprensa na colônia, pois acreditava que estas poderiam constituir-se em instrumentos ou em focos de libertação dos colonos, operando como coadjuvantes de movimentos independentistas (FAVERO, 2000; CUNHA, 2010; BENICÁ, 2011). Em outras palavras, poderiam levar a América Portuguesa a deixar de ser dependente político, econômico e culturalmente de Portugal, por isso não logrou êxito nenhum projeto de criação de universidade apresentado durante o período monárquico, como ressalta Favero (2000).

O ensino universitário estava centralizado na universidade de Coimbra, sendo assim, os filhos dos colonos, após concluir os cursos de Letras e Artes, ministrados nos colégios da Companhia de Jesus, eram enviados a Portugal, para cursar Teologia ou Direito, ou enviados à França, para cursar Medicina na universidade de Montpellier. Portugal proibia a criação de universidade na América Portuguesa, no entanto, criou jurisprudência que possibilitava a formação em nível superior dos filhos das elites coloniais. Eram concedidas, pela metrópole, bolsas de estudos para determinado número de estudantes que fossem estudar em Coimbra (CUNHA, 2010). Não seria esse um antecedente histórico de cotas adotada por Portugal, para beneficiar os filhos dos colonizadores no acesso à Educação Superior?

Conquanto, a criação das primeiras instituições de Educação Superior de cunho profissionalizante no país se dá com a chegada da Família Real, em 22 de janeiro de 1808. Os cursos oferecidos eram na área da Medicina, do Direito e da Engenharia, mais uma vez, direcionados para os filhos das elites. Sob o controle do Estado, a Educação Superior, “[...] era um mecanismo de monopólio da concessão de privilégios profissionais, que detinha o poder de conferir diplomas juridicamente válidos a uma parcela minoritária da sociedade.” (FLORES, 2017, p. 406). Assim, concebida para distribuir privilégios, a Educação Superior era monopolizada pelo Estado que não a abria para a iniciativa privada, de modo a garantir os interesses de poder, remuneração e prestígios de determinados grupos corporativos. A abertura à iniciativa privada configurava-se como uma “[...] ameaça ao monopólio do Estado na concessão de privilégios profissionais.” (FLORES, 2017, p. 408). Portanto, uma ameaça aos privilégios e poderes das elites sob a tutela do Estado.

Mantidas e controladas pelo governo, tidas como serviços públicos, as instituições de Educação Superior eram desprovidas de uma função criadora e inovadora para a realidade da sociedade brasileira, adaptadas às condições de um ambiente precário e improvisado, em que se privilegiava o saber letrado e a formação

de profissionais liberais (FAVERO, 2000, CUNHA, 2010). Tais cursos, assim como os oferecidos anteriormente, tinham como premissa distribuir privilégios e a formação das elites dirigentes do país.

É somente após a Proclamação da República, em 1889, que a Educação Superior “[...] se desdobrou em duas ramificações: estatal laico, particular religioso ou particular laico.” (FLORES, 2017, p. 407). A partir de então o número de instituições de Educação Superior isoladas, sem o *status* de universidade, vai se expandindo pelos grandes centros urbanos conforme os interesses das elites. A entrada da iniciativa privada vai justamente possibilitar essa expansão.

Todavia, existiam os opositores a expansão da Educação Superior no país. Os quais “[...] queixavam-se da invasão dessa modalidade por candidatos inabilitados, acrescentavam que a falta de preparo dos estudantes do ensino secundário prejudicava o desempenho dos alunos no Ensino Superior.” (FLORES, 2017, p. 408). Eis aqui um discurso parecido com os argumentos dos/as que hoje são contrários/as às cotas raciais. Por que será? Quais os interesses que estavam por trás dos discursos dos opositores à expansão da Educação Superior naquela época e dos/as que hoje são contrários/as à política de ação afirmativa? Sem dúvida alguma, a preocupação com a perda da exclusividade à Educação Superior e o monopólio do exercício do poder, uma vez que conhecimento também é poder.

A expansão da Educação Superior, segundo Cunha (2020, p. 158) era uma ameaça “[...] a função desempenhada pelo sistema educacional escolar, como fonte fornecedora de diplomas garantidores dos conhecimentos ‘apropriados’ aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder.” Quer dizer, mexer com os privilégios e poderes das elites não é algo fácil de ser posto em ação, rapidamente há uma reação, reformulações e readaptações políticas, jurídicas e estruturais, para que tudo permaneça como está, o que não quer dizer que permaneça.

Em meio aos interesses e disputas que estavam por trás da expansão da Educação Superior no país, desde a chegada da família real, passou-se um século até serem criadas as primeiras universidades, tanto por parte dos governantes quanto por parte da iniciativa privada, frequentemente denominadas de “livres” (SGUISSARDI, 2014). A Escola Universitária Livre de Manáos, fundada em 1909, é considerada, por alguns pesquisadores/as (FAVERO, 2000; ALMEIDA FILHO, 2008; CUNHA, 2010; BENICÁ, 2011), como a primeira universidade do Brasil, seguida da Universidade do Paraná, criada em 1912. No entanto, segundo os/as referidos/as

autores/as, alguns pesquisadores/as consideram a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, como a primeira universidade brasileira, por considerarem que foi a primeira a ser instituída por um decreto do governo federal. Segundo Cunha (2010), era modelo para a quase totalidade das universidades que se seguiram.

Ainda a respeito da primeira universidade brasileira, Naomar Almeida Filho (2008) inscreve a UFBA como sendo a primeira, uma vez que, segundo ele, a antiga Faculdade de Medicina da Bahia, desde cedo, revelou-se como uma verdadeira universidade, com uma oferta diversificada de cursos, núcleos de pesquisas, integrando ensino, pesquisa e compromisso social. No entanto, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno, pontua ele, a USP, fundada em 1934, estruturada sob uma matriz europeia tradicional, é considerada pela história oficial como a primeira universidade brasileira. Disputa que nos parece irrelevante, mas, ao se analisar de forma mais aprofundada, veremos que se trata de relações de poder, de *status*, como nos chama a atenção Favero (2000) no livro *Universidade e Poder*.

Em relação à história da Educação Superior brasileira, embora, como visto, existissem cursos superiores no país antes da chegada da família real, Dirceu Benicá (2011) divide em quatro fases: a primeira fase que, segundo ele, vai de 1808 a 1930, tinha ênfase no ensino, forte orientação profissional e extremamente elitista; a segunda, de 1930 a 1968, tem-se uma expansão do sistema público e a contratação de um grande número de professores; a terceira, de 1968 a 1988, apresenta uma maior eficiência administrativa, implementação da estrutura departamental e integração da pesquisa nas atividades acadêmicas; e a quarta, a partir de 1988, em que há uma flexibilização e ampliação do número de universidades públicas e privadas, redução do controle exercido pelo governo e melhoria nos processos avaliativos. Ressalta-se que nos últimos sete anos, por conta de estratégias políticas, houve uma tentativa de retrocesso dessa expansão, sobretudo no que diz respeito ao processo de inclusão dos/as sujeitos/as postos às margens das fronteiras do Estado.

Em todas as fases descritas por Benicá (2011), a Educação Superior no país se apresenta com um caráter elitista e excludente. Contudo, é durante o Estado Novo (1937-1945) que ela passa por grandes modificações e firma-se como um nível de ensino altamente hierarquizado, sob o controle do poder central, que transforma o saber em símbolo de distanciamento social e a atividade universitária em fonte de poder (FAVERO, 2000). Reservava-se para as elites e para qualificação dos agentes

do Estado, de modo a perpetuar a supremacia dos grupos dominantes na acumulação de bens e riquezas e manutenção do monopólio do poder (SGUISSARDI, 2014).

É consenso entre os/as estudiosos/as (FAVERO, 2000; CUNHA, 2007; BENICÁ, 2011; SGUISSARDI, 2014) que as instituições de Educação Superior brasileiras, ao longo da história, foram pensadas e organizadas para uma pequena minoria, essenciais para a manutenção de privilégios e formação dos/as agentes sociais que monopolizam o exercício do poder político, econômico e simbólico no país. Ainda hoje, mesmo os cidadãos e cidadãs empobrecidos/as, em particular os/as não brancos/as, tendo um maior acesso à Educação Superior, em parte graças à política de ação afirmativa e seus mecanismos, as instituições universitárias, principalmente as mais renomadas, permanecem estratificadas e reprodutoras das desigualdades.

## 2.2 Expansão, federalização e modernização sem isonomia

Quanto à expansão das universidades públicas no Brasil, esse movimento se dá a partir do final da primeira metade do século XX. Entre os anos de 1920 e 1945 existiam apenas cinco universidades ativas no país: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), a Universidade Federal de Minas Gerais (1927), a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1943). Todas elas estavam localizadas nas regiões economicamente mais desenvolvidas, Sul e Sudeste, e frequentadas pelas elites. Regiões estas, onde ainda está concentrada a maior parte das instituições de Educação Superior, as universidades mais conceituadas e o maior número de programas de pós-graduação. Esse fato revela que o acesso à Educação Superior no Brasil não é apenas uma questão de classe, mas também étnico-racial e territorial/regional.

Entre os anos de 1946 e 1967, antes da Reforma Universitária de 1968, foram criadas 26 universidades públicas, em sua grande maioria concentradas nas capitais dos estados brasileiros, conforme mostra o quadro 2, abaixo.

**Quadro 2** - Universidades Federais criadas entre 1920/1967 por região e estado

<b>ESTADO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ANO FUND.</b>
<b>Região Norte</b>			
<i>Amazonas</i>	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	1962
<b>Região Nordeste</b>			
<i>Bahia</i>	Universidade Federal da Bahia	UFBA	1946
<i>Pernambuco</i>	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	1946
<i>Pernambuco</i>	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	1947
<i>Paraíba</i>	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	1955
<i>Ceará</i>	Universidade Federal do Ceará	UFC	1957
<i>Rio Grande do Norte</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	1958
<i>Alagoas</i>	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	1961
<i>Maranhão</i>	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	1966
<b>Região Centro-oeste</b>			
<i>Distrito Federal</i>	Universidade de Brasília	UNB	1960
<i>Goiás</i>	Universidade Federal de Goiás	UFG	1960
<b>Região Sudeste</b>			
<i>Rio de Janeiro</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	1920
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	1927
<i>Rio de Janeiro</i>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	1943
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	1953
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	1953
<i>Espírito Santo</i>	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	1954
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	1957
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	1960
<i>Rio de Janeiro</i>	Universidade Federal Fluminense	UFF	1960
<b>Região Sul</b>			
<i>Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	1934
<i>Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	1953
<i>Santa Catarina</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	1956
<i>Paraná</i>	Universidade Federal do Paraná	UFPR	1957
<i>Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	1960

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

No período de 1920 a 1967 chama a atenção o estado de Minas Gerais, com cinco universidades federais, seguido do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, cada uma com três, e Pernambuco com duas. Podemos dizer que Minas Gerais, segundo demonstrado no quadro 2, é o único estado em que há um processo de interiorização da Educação Superior pública desde início da segunda metade do século XX.

A criação das universidades públicas brasileiras, é importante ressaltar, se deu, quase sempre, a partir da aglutinação de um conjunto de faculdades, escolas, centros e institutos de Educação Superior que funcionavam de forma isoladas. Eram reorganizadas conforme os moldes conservadores tradicionais, de maneira a continuar formando os grupos dominantes para o exercício das profissões liberais e manutenção do monopólio do exercício do poder político, econômico e simbólico.

O modelo curricular adotado era baseado em modelos das universidades europeias do século XIX, embora superados e incompatíveis com o contexto atual, ainda adotado pelas universidades brasileiras (ALMEIDA FILHO, 2008). Um ensino voltado, principalmente, para qualificar os filhos das elites acerca do saber correlativo ao poder que exerce sobre o Estado, bem como ocupar os cargos de direção ou prestar assessoria na administração pública e empresas privadas (FAVERO, 2000). Dessa forma, não era, como ainda não é, de interesses das elites que os cidadãos e cidadãs empobrecidos/as, em particular os/as historicamente marginalizados/as, acessem a Educação Superior, sobretudo nos cursos de maior prestígio e remuneração, uma vez que abriria espaço para a concorrência, colocando em descrédito a secular mitificação dos/as não brancos/as como pessoas de baixo desenvolvimento intelectual.

Voltando ao processo de expansão das universidades no Brasil, em relação às universidades federais, Almeida Filho (2008) compreende três fases: 1968 a 2002, 2003 a 2006 e 2007-atual. A primeira fase, 1968-2002, é resultante da reforma universitária de 1968, em que as universidades, sem contar com um quadro suficiente de docentes, instalações e recursos financeiros, abriam cursos novos e/ou ampliavam a oferta de vagas nos cursos existentes e somente depois buscavam criar as condições mínimas para atender às demandas estruturais e organizacionais, denominada, pelo referido autor, de autonomia sem apoio. Período no qual, é importante destacar, as instituições de Educação Superior se expandiram mediante a fundação de universidades estaduais e umas poucas municipais, contudo não em número suficiente para equilibrar a retirada de investimentos na expansão das universidades públicas federais (GUIMARÃES, 2003).

Nesse ínterim, muitas instituições de Educação Superior, de acordo com Cunha (2010), eram mantidas pelos governos estaduais e pela iniciativa privada, passaram a ser custeadas e controladas pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC). Assim, no período de 1968 a 2002, há uma expansão das universidades federais, porém de forma tímida, tendo sido criadas apenas 22 universidades. As regiões Sudeste e Sul, como podemos ver no quadro 3 abaixo, seguem liderando no número de universidades federais e de instituições de Educação Superior de modo geral. O estado de Minas Gerais continua em destaque com a criação de mais três universidades federais, seguida do Rio Grande do Sul e São Paulo, com duas cada.



**Quadro 3** - Universidades Federais criadas entre 1968/2002 por região e estado

<b>ESTADO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ANO FUND.</b>
<b>Região Norte</b>			
<i>Acre</i>	Universidade Federal do Acre	UFAC	1970
<i>Rondônia</i>	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	1982
<i>Amapá</i>	Universidade Federal do Amapá	UFRR	1986
<i>Roraima</i>	Universidade Federal de Roraima	UNIFAP	1989
<i>Tocantins</i>	Universidade Federal do Tocantins	UFT	2000
<i>Pará</i>	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	2002
<b>Região Nordeste</b>			
<i>Sergipe</i>	Universidade Federal de Sergipe	UFS	1968
<i>Piauí</i>	Universidade Federal do Piauí	UFPI	1968
<i>Rio Grande do Norte</i>	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	1968
<i>Paraíba</i>	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	2002
<i>Pernambuco, Bahia e Piauí</i>	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	2002
<b>Região Centro-oeste</b>			
<i>Mato Grosso</i>	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	1970
<i>Mato Grosso do Sul</i>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	1979
<b>Região Sudeste</b>			
<i>São Paulo</i>	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	1968
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	1969
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Viçosa	UFV	1969
<i>Rio de Janeiro</i>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	1979
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Lavras	UFLA	1994
<i>São Paulo</i>	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	1994
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	2002
<b>Região Sul</b>			
<i>Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	1969
<i>Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal de Pelotas	UFPeI	1969

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Em relação à reforma universitária de 1968, resultante da interferência do governo militar (1964-1985), segundo Almeida Filho (2008), foi uma cópia empobrecida do modelo universitário norte-americano e que não conseguiu se sobrepor ao modelo tradicional europeu. Distorcida e incompleta, segundo ele, acabou por configurar-se como uma estrutura de gestão mista, produtora de um sistema de formação contraditória. Tem-se, então, início a modernização da Educação Superior no Brasil, fundamentada na pesquisa científica tecnológica, a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho, visando atender ao capital monopolista (CUNHA, 2007), mas sem deixar de ser elitista e excludente.

Quer dizer, a Educação Superior, mesmo com o processo de expansão, segue elitista e excludente, pouca era a presença de estudantes empobrecidos/as, principalmente de pessoas não brancas. Só recentemente, a partir do início do presente século, com a expansão e interiorização das universidades federais, aumento expressivo do número de vagas e de instituições, públicas e privadas, as

políticas públicas sociais particularistas, tem-se início a um processo de expansão com perspectiva de democratização. Vale aqui o destaque para a política de ação afirmativa, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 2001, o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2005, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007 e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), criado em 2008.

Em 2003, inicia-se a segunda fase de expansão das universidades federais, que tem como principal característica a interiorização, com vistas a atender às demandas históricas de populações e regiões.

**Quadro 4** - Universidades Federais criadas entre 2003/2006 por região e estado

<b>ESTADO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ANO FUND.</b>
<b>Região Nordeste</b>			
<i>Bahia</i>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	2005
<b>Região Centro-oeste</b>			
<i>Mato Grosso do Sul</i>	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	2005
<b>Região Sudeste</b>			
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	2005
<i>Minas Gerais</i>	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	2005
<i>São Paulo</i>	Universidade Federal do ABC	UFABC	2005
<b>Região Sul</b>			
<i>Paraná</i>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	2005

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Quatro anos depois, em 2007, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, inicia-se a terceira fase de expansão das universidades federais. Em vista disso, tem-se a criação de um número significativo de novas universidades e de novos *campi* das já existentes, acolhendo propostas específicas elaboradas por cada instituição participante do Reuni (ALMEIDA FILHO, 2008).

**Quadro 5** - Universidades Federais criadas a partir de 2007 por região e estado

<b>ESTADO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ANO FUND.</b>
<b>Região Norte</b>			
<i>Pará</i>	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	2009
<i>Pará</i>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	2013
<b>Região Nordeste</b>			
<i>Ceará e Bahia</i>	Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	2010
<i>Bahia</i>	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	2013

<i>Bahia</i>	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	2013
<i>Ceará</i>	Universidade Federal do Cariri	UFCA	2013
<i>Pernambuco</i>	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	UFAPE	2018
<b>Região Centro-oeste</b>			
<i>Goiás</i>	Universidade Federal de Jataí	UFJ	2018
<i>Goiás</i>	Universidade Federal de Catalão	UFCat	2018
<i>Mato Grosso</i>	Universidade Federal de Rondonópolis	UFR	2018
<i>Piauí</i>	Universidade Federal do Delta do Parnaíba	UFDPAr	2018
<i>Tocantins</i>	Universidade Federal do Norte do Tocantins	UFNT	2019
<b>Região Sul</b>			
<i>Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	2008
<i>Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	2009
<i>Paraná</i>	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	2010

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Como é possível observar nos quadros 2, 3, 4 e 5, houve uma expansão significativa no número de universidades federais, a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais, com destaque para o período dos governos petistas, 2003-2016. No entanto, não cabe afirmar que houve uma democratização da Educação Superior no Brasil, mas uma expansão das universidades e institutos, numa perspectiva de democratização, uma vez que, como ressalta Flores (2017, p. 415), “Se não existir uma educação de qualidade, jamais teremos uma real democratização da Educação Superior, mas apenas um símbolo de status, de emprego, de uma vida melhor, que não passará de uma farsa aplicada na ironia e mantida em hipocrisia.”

A forma como se deu o processo de expansão da Educação Superior no Brasil, para Sguissardi (2014, p. 4), “[...] tende a pôr em dúvida a tese da democratização e a afirmar, ao menos como hipótese, a emergência de uma massificação nada ou muito pouco democrática.” Sob essa ótica, ao analisarmos a Educação Superior brasileira, atentando para as questões das demandas, da oferta de matrículas, que corresponde a menos de 30% nas instituições públicas e mais de 70% nas instituições privadas, da qualidade do ensino oferecido nas instituições privadas, onde está concentrada a grande maioria dos/as estudantes com menor poder de compra, da desigualdade de acesso e permanência e da manutenção de privilégios, percebemos que houve, de fato, um processo de massificação nada ou muito pouco democrático, conforme ressalta o referido autor.

A massificação da Educação Superior, na concepção de Dubet (2015), ao aumentar mecanicamente as possibilidades de as pessoas fazerem estudos mais

longos, desempenhou um papel democrático objetivo, beneficiando amplamente as classes médias, como também aumentou a probabilidade de acesso à universidade das classes populares e de grupos que dela eram praticamente excluídos. Destarte, quando se define a democratização com base no critério da igualdade de oportunidades, isto é, as mesmas possibilidades de acesso para todas as pessoas, a massificação da Educação Superior, pontua o referido autor, não se configura necessariamente como uma democratização, vista que, segundo ele, a massificação reduziu as desigualdades de acesso, mas acentuou as desigualdades internas dos sistemas universitários, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso à universidade, a distribuição deles/as continuará a ser extremamente desigual dentro das instituições de Educação Superior. Em outras palavras, diminuiu a desigualdade de acesso, mas a desigualdade de tratamento persiste, por conseguinte, refletindo no êxito desses/as estudantes.

Diríamos ainda que, atrelado ao processo de massificação, vem a mercantilização da Educação Superior. Se até 1964 o poder público mantinha 81% das matrículas e as instituições privadas (confessionais e comunitárias) 19%, em 1999 o quadro se inverte, com as privadas (com e sem fins lucrativos) passando a ofertar 64,9% das matrículas e as públicas 35,1%. Uma década depois, mesmo com a expansão do número de vagas e de instituições de Educação Superior públicas, o número de matrículas nas instituições privadas aumentou para 73,1%, fazendo cair para 26,9% nas instituições públicas (SGUISSARDI, 2014). Dessa forma, observa-se a Educação Superior sendo oferecida, aos grupos sociais economicamente menos favorecidos, como uma mercadoria.

Se houve avanços na oferta e no acesso? Sem dúvidas que houve, principalmente no que se refere à expansão das instituições de Educação Superior públicas e privadas, na oferta do número de vagas e no campo das políticas públicas particularistas, com ênfase na política de ação afirmativa e seus mecanismos. No entanto, ao analisarmos as desigualdades sociais, étnico-raciais, econômicas, regionais, entre outras questões que estão refletidas na educação, em particular na Educação Superior, percebe-se que essa etapa da escolarização se modificou na questão do acesso dos cidadãos e cidadãs empobrecidos/as, mas continua hierarquizada, seletiva e excludente. Os cidadãos e cidadãs enriquecidos/as continuam sendo formados para garantir a continuidade da estrutura de poder, enquanto os/as empobrecidos/as e historicamente marginalizados/as, para atender às

demandas de um mercado de trabalho que requer mão-de-obra cada vez mais especializada. Isso, em parte, explica o processo de massificação, mercantilização e expansão da Educação Superior no país.

Mesmo com o aumento no número de vagas, com a expansão e interiorização das instituições de Educação Superior, públicas e privadas, nas últimas décadas, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD), ainda é baixo o percentual de estudantes empobrecidos/as que conseguem ter acesso à Educação Superior, já que a demanda é maior que a oferta e, entre outros fatores, a situação econômica é um empecilho. Diante disso, questionamos: se a interiorização, expansão e mercantilização da Educação Superior brasileira não significou a garantia de acesso para todos/as, como podemos falar em democratização?

### 2.3 A tardia instituição da pós-graduação *stricto sensu* no país

A Educação Superior brasileira, como podemos ver, permanece altamente seletiva e excludente, direcionando os/as estudantes empobrecidos/as para os cursos de menor prestígio social, enquanto os de alto prestígio, se não fossem os mecanismos da reserva de vagas, continuariam ocupados majoritariamente pelas pessoas brancas de maior poder econômico. Não obstante, quando analisamos o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, legalizada formalmente no contexto da Reforma Universitária de 1968, tendo como finalidade atender às demandas das elites tradicionais e emergentes, percebemos que o quadro da desigualdade entre brancos/as e negros/as é ainda maior.

A pós-graduação se inicia tardiamente no Brasil, em 1931, com os cursos de especialização/aperfeiçoamento (*lato sensu*) previstos no Estatuto das Universidades Brasileiras. Nessa mesma década, a Universidade Federal de Minas Gerais cria os primeiros cursos de mestrado e de doutorado (*stricto sensu*), que vão sendo expandidos de forma lenta pelo país. Até início dos anos de 1960 existiam apenas 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todo o Estado brasileiro, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado, em diversas áreas do conhecimento, sem uma definição clara dos seus fins e objetivos e de sua estrutura (SANTOS, 2008). O desenvolvimento

e consolidação desses cursos, enquanto uma nova modalidade de ensino, ocorrem no contexto de modernização do país e do governo militar.

A instituição da pós-graduação *stricto sensu*, conforme o Parecer CFE nº 977/1965, era condição básica para se conferir à universidade brasileira o verdadeiro caráter universitário e deixar de ser apenas uma instituição de formação profissional, não somente destinada “[...] à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.” (BRASIL, 1965). Ainda de acordo com o referido parecer, para torná-la um centro criador de ciência e de cultura, imperativo na formação de docentes universitários, cientistas e tecnólogos plenamente capazes de desenvolver novos conhecimentos, técnicas e processos. Assim, os programas de pós-graduação se tornam, pontua Cunha (2010, p. 184), “[...] o verdadeiro motor da reforma universitária brasileira, uma espécie de enclave moderno nas universidades arcaicas (se antiga) ou inexperiente em termo acadêmico (se recente).”

Conforme esclarece o Parecer 977/1965, diante dos avanços científicos e do acúmulo de conhecimentos em todas as áreas das ciências e da crescente especialização das técnicas, tornou-se impossível oferecer uma formação completa e adequada apenas no nível de graduação. Assim, considerando que a formação dos/as cientistas e especialistas brasileiros/as em níveis mais avançados só possível de ser feito em universidades estrangeiras, a urgência de se promover a implementação sistemática dos cursos de pós-graduação no país (BRASIL, 1965). Condição necessária para a formação do quadro docente da Educação Superior e de profissionais altamente qualificados para atender aos interesses econômicos das empresas públicas e privadas (FERREIRA JUNIOR, 2010). Portanto, um lugar de passagem para os/as profissionais que se preparam para disputar postos em instituições públicas (CUNHA, 2010) e privadas.

Ainda de acordo com o Parecer nº 977/1965, três foram os motivos fundamentais que exigiram a implementação da pós-graduação no Brasil: formar professores/as para atender à expansão da Educação Superior, estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e assegurar a qualificação de técnicos/as e trabalhadores/as para dar conta das demandas do desenvolvimento nacional em todos os setores. Para tanto, foi necessária a instituição de políticas públicas que resultassem na efetivação desses objetivos, bem como a expansão dos programas de pós-graduação pelo país.

Assim, contou com a assistência de organismos importantes já existentes e outros que foram criados com o objetivo de pensar e impulsionar a pós-graduação no país, a exemplo dos listados no quadro 6, abaixo.

**Quadro 6 - Organismos para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira**

<b>ORGANISMOS</b>	<b>ANO FUNDAÇÃO</b>	<b>FINALIDADE</b>
<i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES</i>	1951	Atuar na expansão e consolidação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em todos os estados da federação.
<i>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq</i>	1951	Promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em todas as áreas do conhecimento.
<i>Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP</i>	1967	Promover o desenvolvimento econômico e social do país por meio do fomento público à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas.
<i>Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT</i>	1969	Financiar a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico, com vistas a promover o desenvolvimento econômico e social do País.
<i>Programa Intensivo de Pós-Graduação</i>	1970	Incrementar o aperfeiçoamento pós-graduado, mediante cursos e estágios, no País e no Exterior, com vistas ao Desenvolvimento Tecnológico dos setores prioritários.
<i>Grupo de Trabalho da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura</i>	1973	Propor as medidas iniciais para a definição de políticas de pós-graduação.
<i>Conselho Nacional de Pós-Graduação</i>	1974	Sua finalidade, quando da sua criação, girava em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022) com base nos estudos de Santos (2008).

Para criação e desenvolvimento da pós-graduação brasileira, assim como na graduação, recorreu-se a modelos estrangeiros, principalmente o modelo norte-americano e o modelo francês de estruturação e organização – monoepistêmico, monocultural e monoétnico.

Os programas desenvolveram-se a partir das universidades públicas mais tradicionais – USP, UFRJ, UFMG, UFRGS e outras – e de algumas privadas confessionais – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com ênfase nos cursos de ciências exatas e de tecnologias (SANTOS, 2008), universidades essas localizadas nas regiões Sul e Sudeste. Fato esse que ainda persiste, uma vez que em 2017 a Região Sudeste concentrava o maior percentual de programas de pós-graduação *stricto sensu*, 43,69% dos programas, a Sul com 21,93%, a Nordeste com 20,49%, a

Centro-Oeste com 8,52% e a Norte com 5,37% (LOPES, 2019). Sudeste e Sul, como podemos ver, assim como ocorre com o número de instituições de Educação Superior, são as regiões onde se concentra o maior número de programas de pós-graduação.

Nas últimas duas décadas, assim como na graduação, houve um crescimento significativo no número de programas de pós-graduação e no número de matrículas. Verificou-se, entre os anos de 2003 e 2012, um crescimento bem mais expressivo que a graduação, que teve um aumento de 52,4%, enquanto na pós-graduação o percentual foi de 91%, sendo de 71% no mestrado e 110,6% no doutorado, e um crescimento excepcional de 868% nas matrículas do mestrado profissional (SGUISSARDI, 2014). Quanto ao número de estudantes, conforme os estudos de Lopes (2019), em 2002 eram cerca de 116 mil, em 2017 esse número ultrapassou 313 mil, um crescimento de 170%, sendo que 57,85% dos/as estudantes matriculados/as cursavam o mestrado e 42,15% o doutorado, 85% deles/as cursando programas públicos de pós-graduação.

Cabe observar que o crescimento expressivo no número de matrícula na pós-graduação está diretamente relacionado ao crescimento do número de programas. Em 2000 era de apenas 1.439 o quantitativo de programas de pós-graduação *stricto sensu* credenciados pela CAPES. No início de 2018, de acordo como os estudos de Ana Venturini (2019), saltou para 4.175, sendo 83,2% acadêmicos e 79,6% públicos. Isso explica por que 90% das pesquisas acadêmicas produzidas no país são realizadas em universidades públicas, assim como a formação de 80% dos/as mestres e 90% dos/as doutores/as (SANTOS, M., 2009). Entretanto, considerando-se que Ensino, Pesquisa e Extensão são os pilares que dão sustentação à Educação Superior, quando se volta o olhar para a graduação, chama a atenção o fato de que apenas cerca de 20% dos/as estudantes universitários/as têm acesso a essa tríade, e por conta disso não é incomum a pesquisa ficar restrita à pós-graduação ou a um *campus* em universidades com vários *campi* (SGUISSARDI, 2014).

Em conformidade com Almeida Filho (2008, p. 168), “[...] hoje, não se pode imaginar a possibilidade de alguma organização existir e ser reconhecida socialmente como instituição universitária, se não realiza pesquisa e produz conhecimento novo.” Todavia, segundo ele, existe um enorme fosso e um crescente processo de isolamento entre graduação e pós-graduação no Brasil, como se fossem dois sistemas estanques, duas universidades autônomas dentro da mesma instituição. Uma situação que precisa ser colocada em pauta de discussão, vez que a iniciação à



pesquisa durante a graduação, como pontuaram os/as estudantes participantes da pesquisa, contribui significativamente para o/a estudante chegar a pós-graduação com um melhor preparo no campo da investigação científica.

A falta de iniciação à pesquisa, de um trabalho que priorize a investigação científica durante a graduação, como veremos no capítulo V, constitui-se em uma lacuna na formação e, por conseguinte, em uma das dificuldades encontradas por muitos/as estudantes na elaboração do projeto de pesquisa para participar do processo seletivo da pós-graduação *stricto sensu*, em particular, do mestrado. Como nos relataram alguns dos/as estudantes participantes da pesquisa, muitos/as deles/as têm dificuldades na hora de elaborar um projeto de pesquisa, para se inscrever no processo seletivo da pós-graduação. A esse respeito, a estudante de mestrado Thiffany Odara (2022, informação verbal) ressaltou que os cursos de graduação têm de preparar os/as estudantes não somente para o mercado de trabalho, mas também para a produção de conhecimento científico, e para isso precisam saber elaborar um projeto de pesquisa.

Em relação ao perfil dos/as estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), as mulheres representam 54,29% no número de matrícula. No entanto, os cursos de maior prestígio social, em particular as engenharias, em quase sua totalidade, os homens ainda são maioria. No mestrado predominam os/as jovens com menos de 30 anos de idades e no doutorado, esse público com menos de 30 anos, é de 28,11% (LOPES, 2019). Em sua maioria, cerca de 70% dos/as estudantes de mestrado e de doutorado associam trabalho e estudo, o que “[...] sugere uma perda em qualidade do aluno para a participação em núcleos de pesquisa, eventos científicos e estudos.” (SILVA, 206, p. 121). A pergunta é: quem são esses 70% que trabalham e estudam? Não precisa de grande esforço para deduzir que são os/as estudantes de menor poder econômico, que conseguiram ingressar na pós-graduação *stricto sensu* depois de já ter uma certa estabilidade na profissão em que atua.

Quanto ao financiamento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Capes são os principais órgãos, no nível federal, responsáveis pela concessão de bolsas de mestrado e doutorado (SILVA, 2016). No nível estadual, as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) oferecem bolsas para estudantes matriculados/as nas universidades que estão na sua área de abrangência. Existem ainda algumas instituições privadas nacionais e internacionais que oferecem bolsas de estudos, entretanto, diante do número reduzidos de bolsas, são poucos/as

os/as estudantes que conseguem financiamento de órgãos públicos ou privados para se dedicar exclusivamente a pesquisa.

Atualmente, conforme consta na Plataforma Sucupira<sup>14</sup> existem 4.602 programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados e reconhecidos pelo MEC, um total de 7.017 cursos, sendo 3.666 de mestrado acadêmico, 2.437 de doutorado acadêmico, 856 de mestrado profissional e 58 de doutorado profissional. Em relação à distribuição por região, a região Centro-Oeste possui 398 programas e 577 cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais, no Nordeste são 968 programas e 1358 cursos, no Norte estão 283 programas e 379 cursos, no Sudeste encontram-se 1979 programas e 3177 cursos e no Sul estão 982 programas e 1531 cursos, o que reforça a discussão acerca das desigualdades regionais.

É notório que a pós-graduação no Brasil tem avançado cada vez mais e, segundo Acácia Kuenzer e Maria Célia Moraes (2009), apresenta altos padrões de qualidade, credibilidade internacional, opções epistemológicas e escolhas de objetos de estudos condizentes com a realidade da sociedade brasileira, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do país. No entanto, ainda é para poucos, como relatou um dos coordenadores entrevistados:

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ela tem um histórico. É preciso dizer com clareza que a partir do parecer Sucupira, que organizou a pós-graduação no Brasil, se partiu de uma lógica de que a pós-graduação *stricto sensu* seria um campo de excelência e que, além de um campo de excelência, teria uma lógica piramidal e a pós-graduação *lato sensu* ficaria como um campo aberto para todos os que quisessem fazer pós-graduação. Nesse sentido, estruturalmente a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ela é desenhada para poucos. Isso se reflete no número de programas que são autorizados. Isso se reflete em uma organização que é centralizado no governo federal através da CAPES, que destoa, por exemplo da organização da graduação [...]. A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ela é de altíssima qualidade, dito isso ela é excludente. Essa estrutura eu não diria que ela leva em conta questões sociais ou étnico-raciais, econômicas, mas ela reflete naturalmente as assimetrias sociais, econômicas, étnico-raciais da sociedade. Em outras palavras, estruturada de modo piramidal e estruturada de modo a ser para poucos. Esses poucos que acessam a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil são majoritariamente do Sul e Sudeste, porque é lá que está a maioria dos programas de pós-graduação, nesse sentido reflete um recorte geográfico, um recorte político, um recorte social e um recorte étnico-racial. Veja, portanto, que as assimetrias que nós encontramos na pós-graduação me parecem devir de uma estrutura piramidal que

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 10 dez. 2022.

vem do acesso à Educação Superior que está longe de ser universalizado no Brasil e no acesso a pós-graduação *stricto sensu* numa lógica de afunilamento. (C1, 2022, informação verbal).

A narrativa do coordenador C1 nos permite inferir que, se a graduação segue excludente e seletiva, na pós-graduação o cenário de exclusão é ainda mais expressivo. Em 2010, conforme o Censo, no conjunto da população brasileira com mestrado, os/as afrodescendentes eram 18,8%, e com doutorado o percentual caiu para 14,6%. Como podemos ver, a pós-graduação *stricto sensu* se consolidou no país, porém sem atender às necessidades de desenvolvimento e crescimento das regiões, de forma igualitária, bem como sem pensar na incorporação de todos os segmentos da população, reproduzindo e intensificando as históricas desigualdades étnico-raciais e regionais (SILVÉRIO, 2008).

O acesso aos cursos de mestrado e de doutorado das universidades públicas brasileiras, que deveria ser mais justo, de fácil acesso por serem públicos, pontuou o professor P2, “[...] ainda não é, principalmente em relação às condições socioeconômicas e ao pertencimento étnico-racial, que são dois fatores que se misturam e influenciam no acesso e na permanência.” Nessa mesma direção, o professor P3 ressaltou que, assim como a cor da pele influencia no acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação, “[...] aqueles que possuem melhores condições socioeconômicas acabam tendo uma grande vantagem no acesso à universidade pública no Brasil”, e que os/as estudantes, geralmente brancos/as, que acessaram escolas particulares, cursos de idiomas, terão muito mais facilidade de acessar um curso de mestrado e de doutorado das universidades públicas e privadas.

Em 2016, os/as afrodescendentes representavam apenas 27,08% do número de estudantes matriculados em cursos de mestrado e de doutorado no país, enquanto os/as brancos/as, nesse mesmo período, representavam 70,86%, amarelos 1,76% e indígenas 0,31% (PEREIRA; ROCHA NETO, 2019). Percentuais que revelam o quão desigual é a participação dos/as afrodescendentes, considerando que são maioria no conjunto da população brasileira, em relação aos/às brancos/as no acesso aos programas de pós-graduação no país.

Os percentuais acima apresentados nos permite inferir que, mesmo com os avanços nas últimas duas décadas, decorrentes das políticas de expansão e desenvolvimento da Educação Superior, bem como das políticas de promoção da diversidade, em particular da política de ação afirmativa e seus mecanismos, os/as

negros/as continuam com uma grande desvantagem em relação aos/às brancos/as no acesso à educação, principalmente à Educação Superior – graduação e pós-graduação. Nesse contexto, a Universidade do Estado da Bahia tem se mostrado sensível à questão da inclusão e da representatividade.

## 2.4 A Uneb em um cenário de ausências

Fundada num contexto de ausências de instituições de Educação Superior federal no interior do estado da Bahia, o formato *multicampi* da Uneb propiciou aos/às estudantes do interior, após conclusão do Ensino Médio, a possibilidade de continuarem seus estudos sem precisar mudar de cidade ou se distanciar muito do município onde moram. Estudantes que, antes do processo de interiorização da Educação Superior, ao concluir o Ensino Médio, caso quisessem fazer um curso universitário, teriam que migrar para as capitais ou para os grandes centros urbanos, onde estavam concentradas as instituições de Educação Superior. Um deslocamento que, para a maioria, era e ainda é pouco viável, principalmente pela questão socioeconômica.

Atualmente, a Uneb atende cerca de 22.660 estudantes em mais de 150 opções de cursos e habilitações, ofertados nos turnos matutino, vespertino e noturno; tanto na modalidade de ensino presencial quanto na modalidade de educação a distância; no nível de graduação (licenciatura e bacharelado) e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em 2016, o corpo docente era composto de 2.267 professores/as, 17 com graduação, 437 com especialização, 1.041 com mestrado e 772 com doutorado (UNEB, 2017).

Os cursos ofertados são das áreas de Educação, Ciências Exatas e da Terra, Tecnologia e Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências da Vida e Ciências Humanas e Tecnologias, distribuídos nos 29 departamentos. O *Campus I*, Salvador com quatro departamentos (Departamento de Educação, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias e Departamento de Ciências Exatas e da Terra), o *Campus II*, Alagoinhas com dois (Departamento de Educação e Departamento de Ciências Exatas e da Terra) e o *Campus III*, Juazeiro, com dois (Departamento de Ciências Humanas e Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais), os demais com apenas

um departamento. No entanto, conforme Felix e Salvadori (2018), nem todos os *campi* têm sede própria e a maior parte dos departamentos não conseguiu acompanhar o crescimento na oferta de cursos e na entrada de estudantes.

Integrada à Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>15</sup>, a Uneb, por meio de convênios firmados com a união, estado e municípios baianos, oferece ainda, em 47 polos de Educação a Distância, em diferentes municípios do estado, uma variedade de cursos de graduação, especialização e extensão para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária na modalidade de ensino presencial. São cursos que têm como prioridade os/as profissionais da Educação Básica. Uma modalidade de ensino de grande importância no acesso e inclusão de muitas pessoas à educação, particularmente a Educação Superior, também na sistematização, produção e difusão de conhecimentos, em diferentes contextos e regiões geograficamente distantes, e que tem sua expansão nas instituições de Educação Superior público brasileiro, a partir do ano de 2006, com a criação da UAB.

Cabe ressaltar que, antes mesmo de a Uneb ser integrada à UAB, já era pioneira na formação, inicial e continuada, de professores/as da Educação Básica em exercício, especialmente aqueles/as que não possuíam graduação na área/disciplina que lecionavam. O Programa Rede Uneb 2000, iniciado em 1998, através de convênio com municípios de várias regiões do estado e com Organizações Não Governamentais (ONGs), ofereceu formação presencial em Pedagogia para os/as professores/as da rede municipal e de escolas comunitárias; e, em 2005, por meio de convênio firmado com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), com a interveniência do Instituto Anísio Teixeira (IAT), criou o Programa de Formação de Professores do Estado (PROESP), com a ofertar de cursos de graduação presencial para os/as docentes que atuam na rede estadual.

Nesse contexto inovador e pioneiro, Nascimento (2009) destaca a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que nasce em 1999, a partir da interação da universidade com os movimentos sociais do campo. Hoje, afirma ele, “[...] além da população de assentados em áreas de Reforma Agrária, a Uneb se constitui num poderoso agente de formação para os trabalhadores rurais

---

<sup>15</sup> A UAB é um programa do governo federal em articulação com os entes federados (estados e municípios), visando a expansão e interiorização da Educação Superior no país, por meio da educação a distância. Integrado às universidades públicas, tem como principal prioridade a formação inicial de professores/as em exercício na Educação Básica da rede pública, municipal e estadual, de ensino.

em suas diferentes categorias.” (NASCIMENTO, 2009, p. 125). Dessa forma, juntamente com o corpo docente e técnico administrativo, a Uneb, ao longo de quatro décadas de existência, observam Felix e Salvadori (2013, p. 116), tem se empenhado “[...] em assumir parte da responsabilidade, juntamente com as demais políticas públicas, no papel de ajudar a promover o desenvolvimento social, econômico e cultural dos diversos e díspares territórios do estado.”

Apesar disso, grande parte dos problemas enfrentados é em decorrência da questão financeira/orçamentária, visto que, enquanto autarquias, dotadas de autonomia, atreladas ao Estado e ao Poder Executivo, as universidades estaduais não têm autonomia no campo orçamentário (CERQUEIRA, 2009). São subordinadas ao programa de Governo, sujeitas às disponibilidades e restrições orçamentárias, e isso acaba engessando os demais campos (científico, acadêmico e financeiro).

Para Couto (2021), o grande dilema de ordem estrutural, de recursos financeiros e humanos que muitos *campi* da Uneb enfrentam diz respeito ao: aumento de oferta de cursos sem aumento de repasses financeiros; criação de novos cursos sem as condições necessárias de funcionamento; ausência de programas de mestrado e doutorado para absorver os/as docentes que retornam do doutorado; falta de residência para os/as estudantes que vêm de outro município e de refeitório; falta de política de fixação docente, uma vez que grande parte dos/as professores/as que lecionam nos *campi* interioranos são itinerantes. Vale dizer que tais questões foram pontuadas pelos/as participantes da pesquisa e aprofundadas no capítulo V.

É comum, segundo Nascimento (2009), o fato de que nem sempre as regiões onde estão situados os *campi* dispõem de um quadro docente suficiente para atender às demandas dos cursos. Por conta disso, além dos/os professores/as residentes, a instituição mantém um professorado itinerante, característica, segundo ele, da universidade *multicampi*. Esse formato tem exigido um enorme esforço da gestão central e local para oferecer as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma integrada, devido à carência de projetos de ponta e de professores/as doutores/as em muitos *campi* do interior (AMORIM, 2009).

O ensino é mantido em todos os *campi* e se caracteriza pela oferta de aulas teóricas, trabalhos práticos, estudos individuais e coletivos e estágios curriculares, conforme a exigência na formação profissional; a pesquisa é realizada por professores/as e alunos/as, de modo a descobrir novos conhecimentos, ampliando o campo do saber humano nas diferentes áreas de atuação da universidade e, dessa

forma, beneficiar o conjunto da sociedade; e a extensão, processo de interação com o social, desenvolvida na maioria dos *campi*, caracterizada como atividades ou um conjunto de ações realizadas pela universidade junto à comunidade externa, de modo a compartilhar conhecimentos e discutir problemáticas sociais vivenciadas pela maioria da população (AMORIM, 2009).

Ao longo da sua existência, a Uneb tem ampliado a sua oferta de cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação. Dessa forma, possibilita aos/às estudantes da capital e do interior que terminam o Ensino Médio fazer uma graduação, e os/as que terminam a graduação, fazer um curso de pós-graduação, contribuindo, assim, para a ampliação do acesso à Educação Superior no estado em seus diferentes níveis (graduação e pós-graduação *latos e stricto sensu*) em duas modalidades de ensino (presencial e a distância). Numa perspectiva democrática, popular e inclusiva, possibilita o acesso de milhares de estudantes baianos/as à Educação Superior e ao desenvolvimento local sustentável nos territórios de identidade em que está inserida.

Os cursos de graduação, de acordo com Nascimento (2009), estão mais conectados às iniciativas da gestão universitária por meio do diálogo constituído com setores hegemônicos regionais, contando, assim, com maior apoio nas dotações de recurso humanos, materiais e financeiros. Enquanto os programas de pós-graduação, afirma o autor citado, instituídos a partir de iniciativas de núcleos de professores/as, conforme suas formações e interesses acadêmicos específicos, desenvolvendo pesquisas em torno de temáticas e características regionais, nem sempre encontram receptividade nos centros de mais longa tradição acadêmica.

A oferta de cursos de mestrado e de doutorado é uma demanda que precisa ser ampliada, com vistas a interiorizar e fortalecer o processo de democratização da pós-graduação. Contudo, diante do contexto político em que a educação pública brasileira (básica e superior) se encontrou nos últimos quatro anos, com restrições orçamentárias, em decorrência dos ajustes fiscais do governo federal, a oferta encontra-se comprometida. Últimos quatro anos que, como observou o professor P7, “[...] é como se nós tivéssemos entrado numa idade das trevas, como se tivéssemos na Idade Média onde as pessoas olhavam para a universidade como um lugar de inimigos a ser combatido.” Todavia, a universidade pública brasileira, em particular os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm sido resilientes na superação dos obstáculos postos à sua expansão e reestruturação, principalmente em relação à questão orçamentária e à abertura à diversidade étnico-racial.

Cabe ressaltar que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* na Uneb tem início 18 anos depois da sua fundação. No entanto, antes da implementação do primeiro programa de pós-graduação, a instituição, segundo Nascimento (2009, p. 125), “[...] fez um longo tirocínio em pós-graduação *lato sensu*”, ofertando cursos de especialização na área da educação e estímulo à criação de núcleos de pesquisa em cada departamento.

Inicialmente, de modo a atender à exigência mínima de especialista, para ser professor/a universitário/a, segundo a professora Ivete Sacramento (2021, informação verbal), tem-se o foco na pós-graduação no âmbito da especialização, uma vez que os/as professores/as tinham que realizar tais cursos em São Paulo ou Rio de Janeiro. Também para atender à Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, onde está posto que, para uma instituição de Educação Superior ser credenciada como universidade, deve, obrigatoriamente, oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão em todas as áreas do conhecimento, serviços e/ou atendimentos à comunidade interna e externa (BRASIL, 1996). Assim, tem-se a criação e ampliação dos cursos de especialização (*lato sensu*) e a criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na Uneb.

Até o ano de 2010 eram apenas nove programas de pós-graduação *stricto sensu* instituído na Uneb, cuja oferta estava concentrada nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), *Campus I*, Salvador, é o mais antigo. Era também o único programa de pós-graduação *stricto sensu* existente, quando foi instituída a reserva de vagas para afrodescendentes, adotada no mesmo ano, segundo Mattos (2010), no processo seletivo para aluno especial do PPGEduC.

Cabe observar que, o fato de existir apenas um programa de pós-graduação *stricto sensu* na Uneb, quando da aprovação das cotas para afrodescendentes na universidade, provavelmente, passou despercebido da atenção dos/as membros do Consu, que focou o debate em torno da reserva de vagas na graduação. Desta forma, sendo aprovada concomitantemente tanto na graduação quanto pós-graduação.

Hoje, a Uneb, segundo o professor P4, caminha para um processo de interiorização da pós-graduação *stricto sensu*, mas, por uma série de fatores, segundo ele/a, “[...] não é tão simples assim de acontecer.” Muitos têm sido os esforços dispensados para isso, em particular por parte de professores/as pesquisadores/as que, ao concluírem o doutorado, retornam para o *campus* onde atuam e articulam com



outros/as docentes, muitas vezes de outros *campi* e departamentos, a criação de um programa de pós-graduação *stricto-sensu* (FELIX; SALVADORI, 2018).

Atualmente a Uneb possui 26 programas de pós-graduação, um total de 23 cursos de mestrado e seis de doutorado, assim distribuídos: 14 de mestrado acadêmico, 9 de mestrado profissional, 5 de doutorado acadêmico e 1 de doutorado profissional. A maioria, como é possível observar nos quadros 7, 8 e 9 abaixo, estão voltados para a qualificação de professores/as da Educação Básica e da Educação Superior. Alguns oferecidos em rede, isto é, multidepartamental ou interinstitucional. Assim, além dos seus próprios programas, a instituição oferta, por meio de convênio estabelecido com outras instituições nacionais de Educação Superior, turmas de Mestrado Interinstitucional (Minter) e de Doutorado Interinstitucional (Dinter).

**Quadro 7 - Programas de Mestrado Acadêmico Uneb**

PROGRAMA	DEPARTAMENTO CIDADE	ÁREA	INÍCIO	CONCEITO
<i>Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)</i>	DEDC I / Salvador	Educação	2001	5
<i>Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada (PGQA)</i>	DCET I / Salvador	Química	2006	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL)</i>	DCH I / Salvador	Letras/ Linguística	2006	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Agronomia – Horticultura Irrigada (PPGHI)</i>	DTCS III / Juazeiro	Ciências Agrárias	2006	4
<i>Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local (PPGHIS)</i>	DCH V / Santo Antônio de Jesus	História	2007	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)</i>	DEDC II / Alagoinhas	Letras/ Linguística	2009	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Vegetal (PPGBVeg)</i>	DEDC VIII Paulo Afonso DCET II Alagoinhas DEDC VII Senhor do Bonfim	Biodiversidade	2010	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH)</i>	DTCS III / Juazeiro	Interdisciplinar	2010	4
<i>Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Práticas Sociais</i>	DEDC II / Alagoinhas	História	2015	3
<i>Programa de Pós-Graduação em História (Pós-História)</i>	DEDC I / Salvador	História	2016	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (MEPISCO)</i>	DCV / Salvador	Saúde	2018	3

<i>Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN)</i>	UNEAD / Salvador DCHT/ Irecê	História	2018	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET)</i>	DEDC I / Salvador	Geografia	2018	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGFARMA)</i>	DCV / Salvador	Saúde	2018	3
<b>Total de cursos: 14</b>				

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Mestrado Interinstitucional (Minter) e o Doutorado Interinstitucional (Dinter) são projetos de formação de recursos humanos qualificados nos níveis de mestrado e de doutorado acadêmico, de caráter temporário e interinstitucional, conduzidos por uma instituição promotora nacional nas dependências de uma instituição receptora, que poder ser nacional ou internacional.

**Quadro 8 - Programas de Mestrado Profissional Uneb**

PROGRAMA	DEPARTAMENTO CIDADE	ÁREA	INÍCIO	CONCEITO
<b>Mestrado profissional</b>				
<i>Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC)</i>	DEDC I / Salvador	Educação	2011	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)</i>	DEDC I / Salvador	Educação	2014	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED)</i>	DCH IV / Jacobina	Educação	2014	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (MPIES)</i>	DEDC XI / Serrinha	Educação	2017	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)</i>	DCH VI / Caetité	Educação	2018	3
<i>Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)</i>	DEDC X / Teixeira de Freitas	Educação	2020	3
<b>Mestrado profissional em rede</b>				
<i>Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras)</i>	DCH V / Santo Antônio de Jesus	Letras/ Linguística	2013	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria)</i>	DEDC I/ Salvador	História	2016	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (ProfFísica)</i>	UNEAD / Salvador	Astronomia/ Física	2016	4
<b>Total de cursos: 9</b>				

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No caso dos Programas de Pós-Graduação Profissionais, as turmas são chamadas de turmas fora da sede. Tais projetos são firmados entre a instituição

promotora e a instituição receptora (nacional ou internacional), por meio de convênio e sob condições especiais, de modo a atender demandas institucionais externas de ensino e inserção social, uma vez que viabilizam a formação de mestres/as e doutores/as fora dos centros e regiões onde o ensino e a pesquisa já se encontram consolidadas.

**Quadro 9 - Programas de Doutorado Uneb**

PROGRAMA	DEPARTAMENTO CIDADE	ÁREA	INÍCIO	CONCEITO
<b>Doutorado Acadêmico</b>				
<i>Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)</i>	DEDC I / Salvador	Educação	2009	5
<i>Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH)</i>	DTCS III / Juazeiro	Interdisciplinar	2018	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)</i>	DEDC II / Alagoinhas	Letras/ Linguística	2019	4
<i>Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL)</i>	DCH I / Salvador	Letras/ Linguística	2006	4
<b>Doutorado Acadêmico em Rede</b>				
<i>Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC)</i>	DCH XIX / Camaçari/ Salvador	Interdisciplinar	2009	4
<b>Doutorado Profissional em Rede</b>				
<i>Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT)</i>	DTCS III / Juazeiro	Agroecologia	2018	4
<b>Total de cursos: 6</b>				

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

O *Campus I*, Salvador, como podemos ver, é onde está concentrado o maior número de programas de pós-graduação, nove, seguido do *Campus II*, Alagoinhas, com cinco e do *Campus III*, Juazeiro, com três programas. Dos 24 *campi*, apenas 12 têm programas de mestrado e/ou doutorado, sendo a maioria criada a partir do ano de 2012. Cabe observar que o curso de doutorado em Educação e Contemporaneidade, implantado em 2009 foi o primeiro e, segundo Nascimento (2009), assegurou à Uneb, em 2009, a condição institucional de Universidade.

Quanto à maior concentração dos programas na área de Ciências Humanas e Sociais, ou mesmo na modalidade de mestrado e doutorado profissional, alguns são oferecidos em rede, que, segundo Felix e Salvadori (2018, p. 115), é

[...] reflexo do peso que as licenciaturas têm na graduação. Do mesmo modo que os programas nas áreas de Química, Física, Biologia e Agronomia confirmam a inflexão que o projeto desenvolvimentista territorial ainda possui nas políticas acadêmicas da universidade.

No entanto, cabe observar que a Uneb, mesmo operando numa perspectiva democrática, popular e inclusiva, até o ano de 2002, quando implementa as cotas para afrodescendentes nos seus cursos de graduação e de pós-graduação, não se constituía, o que não significa afirmar que hoje o seja, em um espaço inteiramente democrático e inclusivo. A sua criação e expansão se deu para atender demandas educacionais, do mercado de trabalho e, principalmente, a interesses políticos. Os cursos ofertados não eram os cursos de maior prestígio social e de formação do quadro dirigente das instituições públicas e privadas, e sim cursos de qualificação profissional para as novas demandas do mercado de trabalho em expansão com a industrialização do país e, principalmente, voltados à formação de professores/as para atuarem na Educação Básica. Porém, isso não tira o seu caráter afirmativo, imersão e comprometimento com as questões sociais, étnico-raciais, culturais, identitárias, regionais, entre outras.

A política de ação afirmativa, em particular o mecanismo da reserva de vagas, como visto nos números quantitativos e percentuais anteriormente apresentados, mudou o caráter elitista e excludente, as relações de poder, a colonialidade do ser e do saber e, por conseguinte, a estratificação social da Educação Superior. Hoje a Uneb e as universidades públicas brasileiras em geral, podemos inferir, se encontram enegrecidas do ponto de vista étnico-racial. Conforme pesquisa do IBGE, de 2019, negros/as são maioria nas instituições de Educação Superior públicas, mas a pergunta é: em quais áreas e em quais cursos são maioria? Certamente, não são os cursos de maior prestígio social e que oferecem os melhores salários.

O público dos cursos de licenciaturas da Uneb, pontuou a professora P4 [...], é majoritariamente de estudantes de poder aquisitivo baixo ou médio, raramente acontece de ter um estudante com uma boa situação econômica.” No entanto, quando se analisam os cursos de alto prestígio, o quadro se inverte, com isso a importância da reserva de vagas para a quebra desse paradigma educacional que, secularmente, exclui grupos sociais e étnico-raciais marginalizados do acesso à educação, particularmente, da Educação Superior.

Ante as premissas apresentadas no decorrer deste capítulo, compreendemos e compartilhamos o pensamento de Carvalho (2020), de que não existe ainda no Brasil uma universidade pública concebida e implementada que possa ser corretamente chamada de popular. A Uneb, ainda que apresente em sua origem e trajetória o projeto de vir a ser uma universidade de características e princípios marcadamente populares, considerando a sua estrutural organizacional e curricular, não se afirma, de fato e de direito, como uma universidade popular. Mesmo operando em princípios decoloniais, a colonialidade do poder, do ser e do saber ainda prevalece no direcionamento da sua estrutura organizacional e curricular, como veremos no capítulo V.

Compreendemos ainda que a economia da desigualdade (PIKETTY, 2015), no Brasil, foi uma política pública adotada desde a independência do país até início da democratização dos concursos públicos e, sobretudo, com o processo de democratização do acesso à Educação Superior, visando assentar ideologicamente as convicções e nos imaginários a divinização e a sacralidade do corpo e da mente do/a branco/a, e em vista disso o/a branco/a seria uma divindade humanizada como foi o Cristo (KALY, 2016), o que pode explicar tratamentos tão diferenciados entre as pessoas brancas e as não brancas.

É preciso, portanto, desnudar os privilégios e poderes da branquitude. Tirar do ocultamento e trazer para a visibilidade os mecanismos ilícitos utilizados pelas pessoas brancas, sob a tutela do Estado, para manterem-se tão somente no topo da hierarquia econômica, política e cultural e a manutenção das pessoas não brancas no lugar de sempre, à margem. Como relata Cida Bento (2022, p. 23), no livro *O pacto da branquitude*, “[...] fala-se na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas.” Nesse sentido, cabe observar, a pessoa branca é vista como um ser universal, e assim, trazê-la para o campo da análise a coloca como grupo racial como qualquer outro, e ao fazer isso a iguala a qualquer outra pessoa.

## CAPÍTULO III

### **3 (Re)implantando as práticas constituintes da branquitude para novos beneficiados: a política de ação afirmativa no terceiro milênio**

*O branco foi, por toda história, (auto)representado como o ser humano ideal, o que lhe conferiu ao longo de séculos uma situação de privilégio que é legitimada na sociedade até os dias atuais.*

**Camila Moreira Jesus (2014, p. 10)**

As políticas públicas de promoção da igualdade racial, no Brasil, expõem as políticas públicas racializadas, de caráter compensatória e/ou particularista, que institucionalizaram e sacralizaram os privilégios e poderes econômico, político, cultural, religioso, acadêmico e simbólico dos cidadãos e cidadãs brancos/as, adquiridos, ao longo da história, em detrimento dos direitos dos cidadãos e cidadãs colocados/as às margens das fronteiras do Estado, que coincidentemente são não brancos/as. Ao perceber que as estruturações dos seus privilégios e poderes estão sendo expostas publicamente, os/as brancos/as passaram a se (re)movimentar, para que as seculares convicções ideológicas da excepcionalidade do corpo e da mente do/a branco/a nunca sejam colocadas em xeque. Surgem os maiores medos de ter que ser tratado/a igual a qualquer ser humano. O ser tratado, “confundido”, visto como um ser humano que provoca os maiores e indescritíveis medos e pavores.

Ao sentir que seus privilégios e poderes estão sob ameaças, os/as brancos/as enriquecidos/as costumam utilizar-se do poder que exercem sobre o Estado e suas instituições, para tentar manter tudo como está – os grupos hegemônicos no centro e os grupos subalternizados a margem. Afinal, não é de seus interesses dividir com os/as não brancos/as, de forma cidadã, justa e igualitária o capital econômico, cultural, social e simbólico que os/as mantém no centro, logo, no ponto mais alto da hierarquia política, econômica, educacional e cultural. Enquanto aos cidadãos e cidadãs empobrecidos/as, particularmente os/as não brancos/as, se mantêm à margem, disputando entre si, de forma desigual, a pequena percentagem que lhes cabe na renda e riquezas produzidas e no acesso a bens e serviços básicos, como saúde, educação e moradia.

Os/as brancos/as enriquecidos/as, numa constante disputa pela preservação de seus privilégios e por se manterem tão somente ocupando os espaços de poder, demonstram uma postura nada humanista para com as mazelas sociais que atingem a sociedade brasileira. No entanto, demonstram-se interessados/as pelos mecanismos disciplinadores que permitem extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riquezas (FOUCAULT, 2000). O poder, como observa Michel Foucault (2000), em *Microfísica do Poder*, está ligado às práticas sociais que possibilitam a efetivação dos mecanismos disciplinadores dos corpos, ou mesmo de um regime discursivo, de modo que é preciso estudar os múltiplos corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos do poder.

Nessa perspectiva de disciplinarização (controle) dos corpos, corroboramos o pensamento de Bourdieu (1996), quando diz que o espaço social se constitui de forma que os agentes sejam distribuídos em função das suas posições sociais, isto é, segundo o capital econômico, cultural, social e simbólico que possui, dessa forma, gerando um campo de disputa entre os agentes dominantes e os subalternizados. O primeiro, para manter seus privilégios e exclusivamente o monopólio do exercício do poder; o segundo, para tê-lo, pois compreende-se que o poder não é um lugar que se ocupa, muito menos um objeto que se possui, mas algo que se exerce e que se disputa, em que se pode sair ganhador ou perdedor (FOUCAULT, 2000).

O poder tampouco pode ser considerado como algo que se encontra localizado num ponto específico da estrutura social, isto é, algo situado aqui ou ali, ou nas mãos apenas de alguns, ou um bem que é apropriado por uns e negado a outros, uma vez que funciona e é exercido em rede (FOUCAULT, 2000). Para Foucault, se o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles, e todos estão sempre em posição de exercê-lo como de sofrer a sua ação. Diz ainda que as relações de poder ultrapassam o nível estatal e se estendem por toda a sociedade, pois o poder é luta, enfrentamento, disputa, relação de forças, estratégia, em que se tem por objetivo acumular vantagens e multiplicar benefícios. Constitui-se, pois, um campo em constante conflito, disputa e movimento, em que ao longo da história os/as brancos/as têm cometido as piores atrocidades para se manterem exclusivamente no exercício do poder e com uma pretensa superioridade em relação aos cidadãos e cidadãs não brancos/as.

São atrocidades que a elite branca quer manter silenciadas, ocultas, pois são delas de onde vêm os seus maiores medos de serem vistos e tratados como qualquer outro ser humano. Dessa forma, a manutenção de mentalidades racistas coloca o/a

branco/a com o/a sujeito/a benévolo da história, modelo universal de civilidade, isto é, padrão de referência a ser seguido, enquanto classifica o/a negro/a como o/a sujeito/a mau/má, o/a vilão/vilã que deve ser excluído/a, colocado/a à margem da história, do Estado e da sociedade.

Os/as oprimidos/as, como observa Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, que, segundo ele, não são chamados/as assim pelos/as opressores/as, mas de essa gente, de essa massa cega, de nativos, de selvagens, são sempre os/as violentos/as, os/as ferozes, os/as malvados/as, os que desamam quando reagem à violência dos/as opressores/as. No caso do/a negro/a “[...] torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme em reconhecer sobre si mesmo, nesse caso, a ladra ou o ladrão, violenta/o, a/o bandida/o indolente, maliciosa/o.” (KILOMBA, 2019, p. 37). Dessa forma, o/a branco/a projeta no outro, isto é, nas pessoas não brancas, as negatividades e maldades que eles/as têm praticado ao longo da história e saído impunes, a exemplo do sequestro e escravização de africanos/as, do genocídio dos/as nativos/as nas terras colonizadas e saqueadas em suas riquezas.

Diante do exposto é que surge o nosso interesse em discutir, neste capítulo, sobre políticas públicas racializadas, suas implicações e a resistência da elite branca às medidas de ação afirmativa para negros/as e indígenas. Para isso, nos embasamos nas concepções teóricas de Bourdieu (1996), em relação à constituição do espaço social e simbólico e de Foucault (2000), quanto ao exercício do poder. O foco central do capítulo é trazer para a discussão o poder das elites e a elite branca no poder, tecendo uma análise crítica acerca da falta de humanidade das elites para com as questões dos cidadãos e cidadãs não brancos/as no país, bem como sobre a universalidade formal dos direitos democráticos e as políticas racializadas que, conforme já sinalizado, institucionalizaram e sacralizaram os privilégios e poderes dos/as brancos/as, suas implicações e a resistências destes/as para com as medidas de ação afirmativa voltadas para afrodescendentes e indígenas.

### 3.1 O poder das elites e a elite branca no poder

Marcus Rediker (2011), em *O Navio Negreiro - Uma história humana*, afirma que foi o navio que trouxe a raça, contudo, Claude Ribbe (2008), em *Os crimes de*



*Napoleão*, assegura que não foi o racismo que produziu a escravidão, mas o inverso. Em *Capitalismo e escravidão*, Eric Williams (2012) diz o mesmo, uma vez que, segundo ele, o racismo não nasceu da escravidão, e sim é uma consequência dela, a qual efetivou um colonialismo predador, isto é, estruturado para saquear as riquezas do/a outro/a, subjogá-lo/a e explorá-lo/a em sua força de trabalho, de modo que foram criados dispositivos (práticas discursivas) de dominação fundamentados em critérios de superioridade dos/as brancos/as e inferioridades dos/as não brancos/as, legitimados por pensadores/as e intelectuais. São dispositivos bancados pelos Estados europeus, em particular pela França, Inglaterra, Espanha e Portugal, com a cumplicidade das igrejas cristãs, segundo Silva (2020), grandes aliadas do regime escravocrata.

Aimé Césaire, em *Discurso sobre o colonialismo*, deixa claro como o tráfico e a escravidão do mundo atlântico lançaram as bases da raça e do racismo. Segundo ele, o ser branco foi um projeto político, jurídico, econômico e ideológico bancado pelo Estado que teve na “[...] regeneração das raças inferiores ou convertidas em bastardas pelas raças superiores está na ordem providencial da humanidade.” (CÉSAIRE, 2010, p. 23). Nessa concepção, ninguém coloniza inocentemente, nem impunemente, e assim como não se justifica a colonização, sobretudo, não se justifica a escravização. Ressalta ainda que uma sociedade colonizadora e escravista, que tem como base a negação e degeneração da humanidade do/a outro/a, é uma sociedade enferma, moralmente ferida. São observações que nos reportam à América Portuguesa, caracterizada pelos privilégios e poderes dos/as brancos/as e pelas atrocidades para com os/as não brancos/as, que se prologa aos dias atuais.

Ao discutir sobre capitalismo e escravidão, Williams (2012) aborda como a falta de êxito à escravização dos/as indígenas, mesmo sendo esse o primeiro investimento de escravização racial, não provocou uma grande extensão nas colônias britânicas. Na América Portuguesa não foi diferente, a substituição da possibilidade da escravização da mão-de-obra indígena pela mão-de-obra negra escravizada se tornou uma lucrativa proposta nas plantations<sup>16</sup>, visto que a boa qualidade do solo e a possibilidade de expansão das plantações garantia um bom investimento para o colonizador. Assim, continuam sendo mantidas as relações entre brancos/as e não brancos/as no país, visto que passaram 134 anos que a abolição da escravidão foi

---

<sup>16</sup> Sistema agrícola baseado nos grandes latifúndios, na monocultura, no trabalho escravo e produção voltada para o mercado externo.

juridicamente instituída no país, os/as afrodescendentes, como ressalta Kaly (2007), continuam sendo vistos e tratados como foram os/as seus/suas ancestrais desembarcados/as na condição de escravizados/as. Continuam sendo usurpados/as em sua força de trabalho e seus direitos negligenciados pelo Estado e suas instituições. Se há mudança, é graça aos movimentos de resistências às práticas sociais instituídas.

Ao nos determos na análise da pobreza e das desigualdades no Estado brasileiro, veremos que ambas as mazelas sociais têm cor e endereço no país, pois atingem com maior intensidade as pessoas negras e as regiões economicamente menos desenvolvidas – Norte e Nordeste –, nas quais no conjunto da população os/as afrodescendentes são maioria. Enquanto isso os poderes político, jurídico, econômico, cultural e acadêmico, permanecem quase que exclusivamente sob o exercício dos/as brancos/as, isto é, da elite branca que tem se mostrado, ao longo da história, preocupada apenas com seus privilégios, sem se interessar pela questão da pobreza e das desigualdades no país.

A falta de interesse da elite brasileira, em relação às mazelas sociais que atingem o país, não é algo novo. Desde o período escravocrata que ela, apropriando-se do Estado e de suas instituições, além de explorar demasiadamente os/as negros/as na sua força de trabalho, os/as destituíam de qualquer direito. Até o direito à vida estava nas mãos dos seus senhores e senhoras, que os/as tratavam como se fossem uma mercadoria que podia ser vendida ou trocada e, como qualquer semovente, castigados e até mesmo mortos que ninguém ou nenhuma instituição interviria em sua defesa (MOURA, 1984). Com ressalta Achille Mbembe (2018), os/as negros/as escravizados/as, os quais enquanto instrumento de trabalho tinham um preço e como propriedade um valor, eram mantidos/as vivos/as em condições subumanas, de intensas crueldades, profanidades e vítimas dos piores horrores.

Considerados como subumanos, os/as negros/as, para efeitos penais, na condição de autor/a de delito, eram considerados/as pessoas, sendo que a “[...] vítima, era tido como coisa, ou, na melhor das hipóteses, semovente.” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 08). Isso nos permite inferir que é histórica a falta de humanidade da elite para com as questões dos cidadãos e cidadãs não brancos/as, relegando os/as à condição de inferiores/as, subalternizados/as, subumanos/as, bem como a apropriação do Estado e de suas instituições, sem se preocupar com as questões sociais.

A forma desumana com os/as não brancos/as eram tratados pelo colonizador, nos leva a supor também que a desumanização não se confere apenas a quem tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, a quem rouba a humanidade do outro (FREIRE, 1987). Assim, como nos convida a refletir Césaire (2010), é preciso estudar como a colonização descivilizou o/a colonizador/a e o/a embruteceu de tal forma que o/a levou à degradação, ao ódio racial e à violência em nome da cobiça. Dessa forma, um/a ser desumanizado/a.

Para manter a hegemonia política, econômica e cultural, a elite brasileira construiu discursos eurocêntricos e hierárquicos, reproduzidos pelas instituições do Estado, para mantê-la tão somente no exercício do poder. Sua preocupação não era com os direitos dos/as não brancos/as, mas com a manutenção de seus privilégios e poderes. Suas práticas sociais negavam às pessoas empobrecidas, em particular as não brancas, direitos essenciais à dignidade humana. Postura essa que faz parte tanto da história da elite branca no país quanto da forma ilícita como ela se enriqueceu.

Ao atentarmos para os fatos históricos, veremos que a Nação brasileira, construída sob as premissas da escravatura do/a negro/a e no extermínio dos povos indígenas, não trata “[...] de forma mais significativa questões como a do enriquecimento e do poderio ilícito fundamentado na colonização branca.” (ROSSATTO, 2017, p. 230). Por que não trata? A resposta provável é que a elite branca, para manter as práticas sociais vigentes que a beneficiam, apropriando-se do Estado e de suas instituições, omite e silencia o caráter racial dos seus privilégios, pois o que importa para ela é mantê-los e não como foram adquiridos (JESUS, 2017; MAIA, 2017). Dessa forma, se exime da sua responsabilidade acerca das questões sociais que afligem os/as cidadãos e cidadãs não brancos/as, em particular os/as negros/as.

Elisa Pereira Reis, no artigo intitulado *Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade*, compara a elite brasileira com a elite da África do Sul e de Bangladesh. A autora é taxativa ao afirmar que o comportamento da elite brasileira e dos outros dois países pesquisados “[...] é, em grande parte, reativo às pressões e ações vindas de baixo.” (REIS, 2000, p. 144). Portanto, a elite mantém-se reativa às resistências dos/as sujeitos/as pertencentes aos grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, que costumam atuar por meio de movimentos sociais na reivindicação de direitos negligenciados pelos governantes e disputar um espaço no exercício do poder e, por

consequente, participação nas tomadas de decisões junto ao Estado. O que significa sair da margem e ocupar o centro e, por conseguinte, a descolonização do poder.

A maneira como a elite dos referidos países reage, suas ações e inações, na concepção de Reis (2000, p. 144), “[...] são aspectos centrais quando se quer entender a dinâmica das desigualdades e/ou identificar maneiras de combater a pobreza e reduzir as desigualdades.” A elite brasileira, pontua a referida autora, não se sente responsável pelo problema da pobreza e das desigualdades no país, transferindo claramente a responsabilidade para o Estado que, na concepção da elite, carece de vontade e planejamento de suas ações. Quer dizer, “[...] ninguém se importa com as condições nas quais os indesejados vivem. Você é invisível, um fator culposo que permite que os mais favorecidos não sejam responsabilizados pelo sofrimento do outro.” (DAVIS, 2022, p. 42). Ao contrário, o discurso reproduzido é que a condição de miséria em que os/as empobrecidos/as se encontram nada mais é do que negligência própria, e que os/as enriquecidos/as nada têm a ver com isso.

Para agravar ainda mais a situação, a elite vem assumindo o controle do sistema político, tornando-o cada vez mais insensível às questões sociais, bem como tem se mostrado cada vez menos disposta a ceder às opiniões do povo, impondo a sua opinião em questões importantes (MOUNK, 2019). Nessa direção, podemos dizer que falta à elite uma noção de responsabilidade social e que ela aparentemente não se percebe como Estado, como parte de uma coletividade, se eximindo assim da responsabilidade coletiva. Não é, portanto, do seu interesse a erradicação da pobreza e das desigualdades, pois não as percebem “[...] como algo que afete a sociedade como um todo.” (REIS, 2000, p. 149). Ou seja, não se percebe como Estado, mas se apropriando dele e de suas instituições, tem em suas mãos o poder na tomada de decisão em todas ou quase todas as esferas da vida em sociedade, inclusive na esfera educacional. Utiliza do poder que possui sobre o Estado em benefício próprio, e os/as empobrecidos/as que “se virem” com o que têm.

A falta de debate sobre a supremacia branca, exercida pela apropriação indevida do Estado e de suas instituições, revela a invisibilidade (ocultação) dos privilégios, poderes e a forma ilícita como os/as brancos/as se enriqueceram. É o enriquecimento fundamentado no discurso do mérito (esforço individual), enquanto o empobrecimento dos/as não-brancos está embasado na mitificação da ociosidade. A esse respeito, Albert Memmi (2007, p. 117) ressalta que “[...] nada melhor para legitimar o privilégio do colonizador do que seu trabalho; nada melhor para justificar a

penúria do colonizado do que a sua ociosidade.” Segundo o autor, a mitificação do/a colonizado/a como gente preguiçosa ocupava espaço na dialética do colonizador para enobrecê-lo e rebaixar o/a colonizado/a, logo, uma estratégia de dominação e opressão que perdura até os dias atuais.

Na lógica atual, a mitificação de que fala Memmi (2007), se traduz no discurso de que se o/a branco/a se encontra numa posição privilegiada, é graça aos seus esforços, isto é, mérito próprio, enquanto os/as não brancos/as não se esforçam para alcançar uma condição de vida melhor, atribuindo-lhes inúmeros estereótipos/mitificações, tais como: preguiçosos/as, indolentes, incivilizados/as, pervertidos/as, insubordinados/as, violentos/as, entre tantos outros. São esses os estereótipos/mitificações elaborados ao longo da história a partir de imagens, mitos, crenças e ideologias concebidas para promover e justificar agressões (SILVA, 2020). Tais discursos desconsideram as desigualdades nas oportunidades de acesso a bens e serviços entre os cidadãos e cidadãs enriquecidos/as e os/as empobrecidos/as. Quer dizer, as causas da situação de miserabilidade em que se encontram os/as explorados/as são apresentadas como produto da inferioridade desses/as, e não da exploração por parte do sistema (SILVA, 2020).

Qual o mérito de um/a estudante de poder aquisitivo alto, que teve acesso a um conjunto de condições extremamente favoráveis para o seu desempenho escolar, em comparação a um/a estudante de baixo poder aquisitivo, que muitas vezes não tem sequer um lugar adequado dentro de casa para estudar, e mesmo com todas as dificuldades enfrentadas consegue fazer um curso universitário? Os/as estudantes socioeconomicamente menos favorecidos, pontuou o professor P1, têm muito mais mérito que os/as socioeconomicamente mais favorecidos, inclusive, afirma ele, do ponto de vista da própria lógica capitalista do mérito, isto é, do esforço individual que eles/as tiveram que fazer para chegar aonde chegaram, ter o direito a vislumbrar os “sapatos na vitrine” e poder escolhê-los, para calçar dignamente seus pés.

De acordo com o professor supracitado, os/as estudantes menos favorecidos para ingressar na Educação Superior,

[...] têm que superar um conjunto de obstáculos muito maiores do que aqueles que supostamente tem mais qualidade, porque frequentam escolas mais bem estruturadas, como biblioteca, as famílias também proporciona condições bastante favoráveis ao estudo, mas os pobres não dispõem de tempo, as vezes tem que dividir seu tempo entre a escola e algum tipo de trabalho, de engajamento laboral para poder

ajudar a família com a renda. Obviamente que essas pessoas têm muito mais mérito. (P1, 2022, informação verbal).

Um outro fato que também precisa ser explicitado é que os/as brancos/as, enriquecidos ou não, observa Carvalho (2003), são beneficiados/as cotidianamente e de um modo ilícito, por viver em uma sociedade em que atitudes e práticas racistas fazem parte do cotidiano das pessoas e das instituições que a compõem. Segundo o referido autor, são inúmeros os privilégios que os/as beneficiam na manutenção de vantagens e na concentração de mais recursos, e na medida em que o racismo opera no cotidiano, favorecidos/as “[...] com algum capital (social, econômico, cultural) que foi distribuído desigualmente segundo critérios raciais.” (CARVALHO, 2003, p. 318). Critérios raciais que operam na manutenção dos privilégios, poderes e enriquecimentos dos/as brancos/as e exclusão social, político, econômico e cultural dos/as não brancos/as, com isso empobrecidos/as. Portanto, um conjunto de práticas sociais histórica e culturalmente construídas para a manutenção dos/as brancos/as no centro e os/as não brancos/as à margem.

Ser branco/a no Brasil, enquanto o racismo existir, pontuam Carvalho (2003) e Cardoso (2017), é levar vantagem em relação ao/à negro/a. Mudar esse paradigma tem sido uma frente de resistência empreendida pelos/as negros/as em movimento, organizado ou individualmente, ao longo da história, e que tem, nas últimas décadas, surtido efeitos na garantia de direitos civis, sociais e políticos, na construção da agenda, elaboração, instituição e implementação de políticas públicas sociais particularistas de enfrentamento às desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, territoriais, entre outras existentes no país. Engana-se, no entanto, quem pensa que a elite branca é favorável a essas políticas que ameaçam privilégios historicamente adquiridos por ela sob a tutela do Estado, em detrimento dos direitos dos/as não brancos/as. Muda-se o contexto político e social, mas as mentalidades racistas continuam operando para a manutenção do poder das elites e a elite branca no poder.

### 3.2 Universalidade formal dos direitos democráticos

O empobrecimento de uns legitima a excepcionalidade divina dos/as outros/as, ou seja, o empobrecimento dos cidadãos e cidadãs não brancos/as, embasado na

mitificação da ociosidade, legitima os privilégios e poderes econômico, político, cultural, religioso, acadêmico e simbólico dos cidadãos e cidadãs brancos/as, adquiridos ilicitamente. Assim sendo, é possível falar de direitos universais ou de direitos entre desiguais? O que se vê é uma desigualdade socialmente construída com fins políticos e econômicos que reduziu os/as não brancos/as à condição de subumanos.

Historicamente podemos analisar como a demarcação dos privilégios dos/as brancos/as, em detrimento da negação dos direitos dos/as não brancos/as, teve como base a estrutura política, social e econômica do/a colonizador/a para o/a colonizado/a. Na América Portuguesa, desde o século XVI, a elite lusitana demarcou a ética e a estética branca como padrão de uma sociedade em formação, seguindo as expectativas da Europa na exploração das terras do novo mundo. Consequentemente, ao longo de suas histórias, as colônias europeias nas Américas partem de uma trajetória de revoluções em busca de autonomia e independência dos laços coloniais.

Nesse contexto, tanto a Revolução Americana de 1776 quanto a Revolução Francesa de 1789 definem a igualdade de direitos e independência entre homens e mulheres. No entanto, nenhum dos fatos citados aboliu a escravidão. Vale ressaltar que o movimento intelectual iluminista que influenciou as bases constitucionais da Europa e das Américas, apesar de seu lema de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, manteve “racionalmente” as suas colônias francesas, a exemplo do Haiti, que, entre as colônias de grande proporção escravocrata, foi a primeira a abolir a escravidão em 1794. Marco da Revolução Haitiana liderada por Toussaint L’ouverture, que como consequência do marco revolucionário da abolição culminou-se na independência do Haiti da metrópole francesa. Por isso, concordamos com a afirmação de Sudhir Hazareesingh (2021, p. 16):

Ao mesmo tempo, Toussaint personificou a singularidade da revolução de Saint-Domingue. Essa revolução foi o exemplo mais abrangente de mudança radical daquela época, combinando objectivos democráticos e republicanos com ênfase em igualdade racial, tornando-se uma guerra justa de libertação nacional que pronunciou as lutas anticoloniais da era moderna.

Entretanto, é importante destacar que o sucesso da Revolução Haitiana se deve ao fato de que 2/3 dos/as negros/as envolvidos/as eram africanos/as, cuja maioria vinha de sociedades altamente e secularmente democráticas, como também

de Estados democráticos e democratizados (KANE, 2004), de tal forma que vão tentar sempre aplicar o sistema político que fazia parte da realidade deles/as.

A Revolução Haitiana teve uma característica peculiar de ter sido comandada pelos escravizados politizados que, cansados das violências e abusos dos brancos colonizadores, e compreendendo ser maioria na sociedade, se organizaram contra o colonizador vencendo a guerra, para infelicidade dos/as brancos/as, com base em seus próprios princípios de direitos e cidadania<sup>17</sup>. O grande medo da Europa era que o Haiti servisse como modelo de levante para as demais colônias americanas.

A evidência da contradição entre o dito e o feito do colonizador para com o colono demarca a referente desumanização do/a não branco/a nesse contexto. Não é de se espantar que, mesmo abolida a escravidão na França em 1794, ela seja retomada em 1802 por Napoleão Bonaparte, e a França inaugura dois processos coloniais: 1) No Caribe, os novos homens e mulheres “livres” passam da condição de escravizados/as para a de colonizados/as sem direito ao acesso à terra e de trabalho forçado até 1948; 2) A colonização territorial na África com o trabalho forçado, nova forma de escravidão até 1948, mas concede as independências políticas somente em 1960. Quer dizer, escravismo e colonização em novas bases de manutenção.

Nos Estados Unidos, a abolição da escravatura só veio acontecer após as pressões de países europeus, e ainda assim somente em 1863 Abraham Lincoln proclama a Emancipação dos/as negros/as escravizados/as, que se efetivou no Norte do país, por ser a região de desenvolvimento industrial e de grande urbanização, mas que permaneceu no Sul até 1865, quando a Constituição norte-americana trouxe a 13ª Emenda, estabelecendo o fim da escravidão nos EUA. O que nos permite inferir que as revoluções e busca por igualdade de direitos e independência política e econômica sempre esteve a serviço do colonizador, ou seja, da elite branca, do mesmo modo que as diferentes formas de resistências sempre fizeram parte da vida do/a colonizado/a. Como diz Foucault (1995, p. 245), “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual.”

Voltando à questão da Universalidade formal dos direitos democráticos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, diz que os direitos humanos

---

<sup>17</sup> Cidadania é aqui entendida como “o conjunto e a conjugação de direitos civis, sociais e políticos assegurados aos membros de uma determinada sociedade. Tais direitos adquirem efetividade através do exercício das liberdades individuais, da participação política e acesso a bens de consumo e à proteção social pública.” (CAMPOS *apud* CERQUEIRA, 2009, p. 61)



são direitos universais intrínsecos a todas as pessoas, independentemente de pertencimento étnico, religioso, sexo, gênero, nacionalidade ou qualquer outro marcador social da diferença. Entretanto, não seria uma aberração acadêmica e política falar da referida declaração, quando todos os países europeus signatários tinham ainda colônias, e se grande parte dos povos do planeta vivia ainda nas subjugações coloniais beirando a escravidão? Logo, como pontua Freire (1987), dizer que todas as pessoas são livres e não fazer nada de concreto para que essa afirmação se objective, não passa de uma farsa.

Não há dúvidas de que foram as resistências dos/as negros/as, desde a captura, travessia e no mundo, que foram impondo debates sobre Liberdade, Igualdade e Justiça Social. Foram suas conquistas políticas nos seus respectivos países que inauguraram o alargamento das fronteiras da democracia política, social, jurídica e econômica. Desde o início do tráfico e da escravização que os/as negros/as, individual ou coletivamente, se posicionaram contra as brutalidades do sistema escravocrata, de modo que, desde a captura, nos navios negreiros, nos mundos das *plantations* e nos processos das lutas pelas independências das Américas, encabeçaram movimentos revolucionários na busca pela reconquista da dignidade humana e humanização das relações sociais (KALY, 2016).

Na América Portuguesa, como observa Abdias do Nascimento (1978), muitos negros/as sacrificaram suas vidas combatendo a tirania portuguesa, mas quando o país se torna independente de Portugal, em 1822, permaneceu escravizando africanos/as, e mais, as classes dirigentes se mantiveram aliadas à política imperialista dos portugueses no continente africano. Obteve-se, portanto, apenas uma independência formal, “[...] permanecendo sua economia, sua mentalidade e cultura, dependentes e colonizados.” (NASCIMENTO, 1978, p. 67). Em outras palavras, enquanto nação independente, o Brasil nasceu em 1822, mas só aboliu juridicamente a escravidão 66 anos depois, o que significa dizer que o país foi se estruturando como também o seu nascente capitalismo foi estruturado com base no trabalho escravocrata. Um país vergonhoso e anacrônico, uma anomalia política, econômica e social nas Américas, observa Skidmore (1976).

A universalização formal dos direitos democráticos, de promoção dos direitos sociais, é importante ressaltar, se dá com a mudança do Estado liberal para o Estado intervencionista. Toma forma no ocidente, principalmente europeu continental, segundo Luiz Fernando Martins da Silva (2021, informação verbal), a partir da

experiência da Revolução Mexicana (1910-1920), que gerou a primeira Constituição que trata dos direitos sociais, combinado com a Revolução Russa (1917-1923), que promulga a *Constituição de Weimar, na Alemanha*, e sistematiza um catálogo de direitos sociais, sendo, inclusive, referência para o capítulo XIII do tratado da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em que se busca disciplinar o trabalho para que ele não ficasse no nível de exploração e que pudesse gerar conflitos sociais, além do medo generalizado de que o povo se organizasse contra o sistema.

Ainda de acordo com Luiz Fernando, depois que a ideia de intervencionismo nas relações privadas acontece, que é o fim do liberalismo clássico, fica mais fácil o Estado instituir políticas públicas sociais que não existiam. Anteriormente, o Estado praticamente fazia o quê? Impedia guerras externas e usava a polícia para controlar. Isso era o Estado clássico, que cuidava das coisas relativas à proteção das fronteiras com o exterior e colocava os aparelhos de Estado para controlar os desarranjos sociais, a fim de não acabar com a estrutura de dominação que tinha.

Com o Estado intervencionista, caracterizado a partir do fim da Primeira Guerra, é que, segundo ele, começou a existir mais espaço na burocracia estatal para se pensar em políticas públicas sociais, porque, até então, eram leis muito esporádicas – em termos de leis, passa a constar nas constituições pós-liberalismo clássico. Portanto, pós-ascensão da burguesia derrubando monarquia absolutista é a Revolução Mexicana, que criou o primeiro catálogo de direitos humanos, mas se observarmos, pontua ele, são leis esporádicas de proteção social que já existiam.

Atualmente os direitos universais básicos estão consagrados por leis internacionais ratificados na legislação nacional, e, no caso do Brasil, na sua Constituição Federal em vigor. Entretanto, por que será que os cidadãos e as cidadãs empobrecidos/as, em particular os/as não brancos/as encontram barreiras em acessá-los? Para Sérgio Costa (2006, p. 43):

Há que se considerar que boa parte das violações dos direitos humanos observados em muitas regiões decorre não da inexistência de mecanismos democráticos de processamento da opinião e da vontade, mas da falta de efetividade do direito. Nesses casos, a violação dos direitos humanos tem lugar não no plano constitucional, mas na esfera das relações sociais. Trata-se aqui da polícia corrupta que desrespeita os direitos civis, da sociedade preconceituosa que, em suas práticas sociais, discrimina negros, mulheres ou homossexuais, protegendo-se em redes e mecanismos informais infensos à ação da lei.

Falta de efetividade que, em muitos países colonizados e estruturados com base no trabalho escravo, tem raízes fincadas no passado colonial e escravocrata. Não podemos esquecer que o Estado, enquanto política unitária baseada na soberania territorial, órgão governamental especializado como monopólio da força legítima e grupo dominante que possui o monopólio do aparato de controle político (ABÉLÈS, 1996), foi estruturado pela elite, de modo que suas instituições e os seus agentes doutrinados/as atendessem aos privilégios e assegurassem os seus interesses.

É verdade que o Estado diante da pressão da sociedade civil instituiu políticas públicas para as pessoas que se encontram à margem, mas o problema era fazer valer as leis, isto é, efetivá-las. Anteriormente às medidas de ação afirmativa voltadas para a população afrodescendentes, como podemos ver no quadro 10 abaixo, desde a independência do país em 1822, o Estado brasileiro criou algumas leis específicas direcionadas aos negros e negras. Parte delas em decorrência da pressão do Movimento Abolicionista e outra parte em decorrência da interferência de parlamentares negros/as comprometidos/as com a causa antirracista, mas que, como se sabe, não surtiram os efeitos esperados. Algumas delas, como diz a velha expressão popular, foram “leis para inglês ver”, isto é, políticas demagógicas que não se efetivaram na prática, conforme o esperado, a exemplo da Lei Euzébio de Queiroz, da Lei do Ventre Livre e da Lei dos Sexagenários.

**Quadro 10** - Leis para os/as negros/as anteriores à política de ação afirmativa

LEGISLAÇÃO	ANO	DESÍGNIO
<i>Lei Euzébio de Queiroz</i>	1850	Acabava com o tráfico de escravizados no Brasil
<i>Lei do Ventre Livre</i>	1871	Libertava os/as filhos/as de mulheres escravizadas nascidos/as daquela data em diante.
<i>Lei dos Sexagenários</i>	1885	Libertava os/as escravizados/as com mais de 60 anos.
<i>Lei Áurea</i>	1888	Tornou livres todos/as os escravizados/as no país.
<i>Constituição de 1934</i>	1934	Preconizava o repúdio à discriminação racial.
<i>Lei Afonso Arinos</i>	1951	Proibia a discriminação racial no país.
<i>Lei CAÓ</i>	1989	Combater a discriminação racial

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A Lei do Ventre Livre, de 1871, libertava os/as filhos/as das escravizadas, mas tirava dos/as senhores/as escravagistas a obrigação de alimentá-los/as, os/as quais, ao completar 8 anos de idade, estando sob a custódia do/a Senhor/a, o Estado teria que indenizá-lo/a ou a criança poderia compensá-lo/a, sendo forçada a trabalhar para

ele/a até os 21 anos de idade, estando extremamente exauridas, até conseguir de fato a liberdade (SILVA, 2020; KALY, 2022; BENTO, 2022).

A Lei dos Sexagenários, de 1885, por sua vez, garantia a liberdade dos/as escravizados/as com 60 anos de idade ou mais, no entanto, os/as únicos/as beneficiados/as eram os/as senhores/as escravagistas que se isentavam da responsabilidade sobre os/as escravizados/as sexagenários, deixando-os/as sujeitos/as à própria sorte (SILVA, 2020). Foi essa que, segundo Kaly (2022), forneceu as condições legais para que os/as donos/as de escravizados/as não tivessem que levar em conta seus escravos/as velhos/as, doentes e improdutivos/as, com isso, pontua ele, tem-se os/as primeiros/as velhos/as mendigos/as a viver de esmolas.

A Lei Áurea, de 1888, que aboliu formalmente o trabalho escravo, no que lhe toca, jogou os/as ex-escravizados/as na marginalização, no desemprego e sem oportunidade de se prepararem para entrar no processo industrial que se iniciava no país. Eram, portanto, deixados/as às margens das fronteiras do Estado, sem acesso à educação, saúde, moradia, entre outros serviços básicos a sobrevivência e a dignidade humana.

As leis supracitadas, enfatiza Silva (2020), foram instituídas a favor dos/as negros/as, mas ao contrário contribuíram para sua marginalização. Quer dizer, tem-se a garantia no aspecto formal do ordenamento jurídico, porém a efetivação vai depender de um conjunto de variáveis, entre elas o pertencimento étnico-racial, o capital econômico, cultural, social e simbólico, que facilitarão ou dificultarão a todos/as usufruírem dos mesmos direitos de forma cidadã, justa e igualitária.

Na concepção de Alexandre Ciconello (2008, p. 09):

[...] a capacidade do Estado brasileiro de implementar políticas públicas e efetivar os direitos previstos no ordenamento jurídico está cada vez mais reduzida. Aliado a isso, o Brasil ainda é um país comandado por uma elite política e econômica que se estrutura em torno de privilégios. É em grande parte por isso que as leis e os direitos (mesmo garantidos na legislação) são cumpridos parcialmente, sempre excluindo os mais pobres. A participação social, até agora, permitiu romper formalmente com esse modelo, construindo um arcabouço legal extremamente progressista. Entretanto, a permanência de relações de poder desiguais e a fragilidade do Estado brasileiro não permitem a sua efetivação. Esse é um novo desafio da participação social: consolidar uma institucionalidade de exigibilidade dos direitos.

Percebe-se, portanto, que a garantia dos direitos humanos pelo Estado brasileiro ainda é negligenciada pelos governantes, bem como de seguir existindo práticas sociais que favorecem a manutenção das desigualdades entre brancos/as e não brancos/as, assim como privilégios e poderes da elite branca, tendo em vista que, como ressalta Jesus (2017, p. 83), “[...] é também a condição de exclusão correspondente à população negra que mantém os privilégios brancos intocados.”

Em relação à educação escolar, a mera expansão dos sistemas escolares não é suficiente para acabar com a exclusão que os/as agentes com menos capital econômico, cultural, social e simbólico sofrem no ambiente educacional, pois, não basta reconhecer a desigualdade diante da escola, faz-se necessário descrever os mecanismos que determinam a eliminação contínua dos/as estudantes menos favorecidos/as (BOURDIEU, 1998). São mecanismos que têm uma ligação direta com as questões históricas, sociais, econômicas, étnico-raciais, culturais e territoriais, principalmente o sequestro do Estado e suas instituições pela elite.

O racismo, podemos afirmar, é um dos principais mecanismos utilizados pela elite para manter os cidadãos e cidadãs não brancos/as empobrecidos/as, marginalizados/as, subalternizados/as e oprimidos/as, principalmente na manutenção das desigualdades entre brancos/as e não brancos/as e de privilégios e poderes que demarcam o lugar ocupado pelos/as sujeitos/as na hierarquia social. No caso dos/as negros/as, após a abolição da escravidão, em qualquer época ou lugar específico, ocupam um conjunto de posições nas relações de produção e distribuição que são diferentes das ocupadas pelos/as brancos/as (HASENBALG, 2005). No que diz respeito à igualdade formal dos direitos democráticos, não tem sido diferente.

No contexto político atual, em que as políticas de combate à pobreza e às desigualdades têm sido cada vez mais reduzidas, principalmente no decorrer dos últimos quatro anos, no governo de Jair Messias Bolsonaro, a situação se exacerbou ainda mais. Isso se evidenciou em seu discurso e no desmantelamento dos órgãos públicos responsáveis pela gestão das políticas públicas sociais particularistas, sobretudo em relação as questões envolvendo grupos historicamente marginalizados, a exemplo da população negra, dos povos indígenas e da população LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travesti/transgêneros, queer, intersexual, assexual, pansexual e mais).

Para Zygmunt Bauman (2013, p. 21):

Uma das chagas mais evidentes dos regimes democráticos é a contradição entre a universalidade formal dos direitos democráticos (garantidos de modo igual a todos os cidadãos) e a capacidade nem tão universal de seus portadores de exercer de fato esses direitos.

Nesse sentido, compartilhamos o pensamento foucaultiano, de que as relações de poder estabelecidas determinam politicamente quem serão os/as favorecidos/as e os/as desfavorecidos/as, quem manda e quem obedece, quem deve viver ou não. No Brasil, como pontua Bento (2022), não temos um problema negro, mas um problema nas relações entre negros/as e brancos/as, em que a supremacia branca, incrustada na branquitude, estabelece uma relação de dominação na política, na cultura e na economia, que assegura privilégios para os/as brancos/as e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para os/as não brancos/as. Privilégios que se fundamentam em uma cosmovisão a qual parte de uma ética teológica que demarca os diferentes corpos constitutivos da sociedade brasileira e interfere diretamente nas relações de poder, tendo a educação como veículo reprodutor da supremacia branca, e fascista.

Diante as premissas anteriormente apresentadas, compartilhamos o pensamento de Césaire (2010), ao afirmar que uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que suscitam seu funcionamento, fecha os olhos ante seus problemas mais cruciais e engana seus próprios princípios é uma civilização decadente, ferida e moribunda. No caso da Nação brasileira, além de ser uma civilização decadente, ferida e moribunda, construída na base do trabalho escravo e na concepção teológica cristã, que determina a divindade do corpo branco em oposição ao corpo negro demonizado, violência e negação de direitos a uma parcela da sociedade que permanece na atualidade marginalizando “os pés descalços”, isto é, os/as cidadãos e cidadãs não brancos/as e, mesmo havendo alguns avanços no campo das políticas públicas sociais universais e focalizadas, mantendo parcialmente intocados os privilégios da elite branca.

### 3.3 Políticas racializadas, manutenção de privilégios e poderes das elites

Ao analisarmos as políticas implementadas desde o período colonial, quando o país era apenas uma extensão geográfica de Portugal nas Américas, até um passado

recente ficou nítido que os/as brancos/as foram os únicos beneficiados e, dessa forma, se mantêm sempre num lugar de poder e de privilégios, enquanto os/as não brancos/as; ao contrário, desde sempre num lugar subalternizado, de invisibilidade, desrespeito, violência, pobreza e dificuldades, isto é, de vulnerabilidade social, jurídica, econômica e risco de vida (NASCIMENTO, 2007). Isso significa afirmar que a situação privilegiada em que se encontram os cidadãos e cidadãs brancos/as, em contraste com o lugar de sujeição em que estão condicionados os/as não brancos/as, em particular os/as afrodescendentes, no Brasil, não é efeito do acaso, mas em decorrência de tomada de posições e medidas políticas adotadas pelo Estado ao longo da história (ROCHA, 2007).

Vimos também que, desde o período colonial, políticas racializadas, de caráter compensatória e/ou particularista, têm sido instituídas pelo Estado em prol dos/das brancos/as, visto que os colonizadores que para cá vieram contavam com políticas de incentivo outorgadas pela metrópole portuguesa. Entre essas políticas, se destacam a política da terra concentrada nas mãos de poucos, bolsas de estudos, para que filhos da elite fosse estudar na universidade de Coimbra, e a concessão de títulos de nobreza – barão/baronesa, marquês/marquesa, conde/condessa, duque/duquesa, visconde/viscondessa) –, que tinha na sua base fundante o direito divino dos reis, pois sua autoridade está diretamente associada à vontade de Deus. Títulos nobiliárquicos esses que “[...] constituíam um tipo de certidão de nascimento no Brasil, que ao mesmo tempo possibilitavam a consolidação à autoctonização das famílias que viriam a ser as famílias tradicionais e donas do Brasil”. (KALY, 2016, p. 140). Assim, vão sendo elaborados os mecanismos mentais, jurídicos e políticos para manter as hierarquias entre brancos/as e não brancos/as no país.

Cabe observar que os portugueses que aqui chegaram, em sua grande maioria, eram de sujeitos/as empobrecidos/as que vieram para cá fugindo da pobreza e das instabilidades políticas e econômicas de Portugal,

[...] à procura de enriquecimentos fáceis os quais lhes outorgassem automaticamente condições materiais, emocionais, psicológicas e monetárias para que pudessem pleitear status honoríficos jamais possíveis na terra de origem devido ao seu “sangue” e à sua condição social. (KALY, 2016, p. 139).

Mas assumiram a posição de autoridade, pois eram eles os que estavam à altura do padrão ético, estético e religioso para assumir a administração do Estado.

As sesmarias, prossegue o autor supracitado, constituíram a materialização do primeiro ato oficial da Coroa Portuguesa ao relacionar a doação de terra a um determinado grupo racial. Era a América Portuguesa, isto é, a extensão geográfica de Portugal nas Américas, marcada pela cultura de privilégios e poderes dos/das brancos/as e estruturada economicamente por meio da violência e extermínio dos povos nativos, sequestro, importação e escravização de povos africanos.

Ora, com a independência política em 1822, as novas elites brasileiras fizeram reformulações e readaptações dos mecanismos de subjetivação e submissão dos/das colonizados/as, para atender suas novas necessidades, assegurar seus privilégios e poderes. Segundo Ferreira Júnior (2010, p. 38), “[...] as elites agrárias trataram de conceber um ordenamento para o Brasil, que preservasse a essência do modelo econômico, social e político herdado do longo período colonial.” A Lei da Terra de 1850, que outorgava que as terras fossem resignadas a quem pudesse cultivar para o bem público ou leiloadas e pagas em espécie (SANTOS, 2018), a interdição dos/as negros/as à educação escolar e a política de migração do final do século XIX fazem parte dessas reformulações e readaptações.

A interdição ao acesso à educação escolar e a política de negação ao acesso à terra para refazer a vida com dignidade, podemos assegurar, são duas políticas públicas racializadas determinantes nos processos de marginalização secular dos/as negros/as institucionalizadas pelo Estado, que se constituem barreiras as quais irão dificultar que ascendam econômica, política e socialmente. A concentração e transformação da terra em capital e em patrimônio privado das elites foi um dos mecanismos de manutenção dos negros e negras às margens das fronteiras do Estado. Interdições essas que, segundo Kaly (2022), transformaram os/as negros/as brasileiros/as em párias cívicos, residenciais, profissionais e em eternos mendigos em seu próprio país, dependentes de um padrinho e/ou de uma madrinha branca para ascenderem socialmente, para legitimar suas capacidades racionais, sua humanidade, sua honestidade, sua moralidade, sua beleza física.

Restringir o acesso à terra e à interdição à educação escolar, de acordo com Kaly (2016, p. 143), “[...] constituía as bases da ardilosa jogada das autoridades imperiais para manter o negro na condição de inferior em relação ao qualquer branco.” Ressalta ainda que a lei da terra evidencia que foi o próprio Estado o fiador e legitimador de quem deveria ter ou não acesso à terra, assim como os incentivos econômicos e proteção jurídica e policial em caso de confortos com os deslegitimados



pelo mesmo Estado. Portanto, aqueles/as que tentassem ocupar uma área de terra e cultivá-la para a sua subsistência se deparavam com o proprietário e/ou com as instituições jurídicas do Estado, e caso não tivesse as condições necessárias para atender ao que pregava a referida lei, eram expulsos/as dela.

A posse da terra era, e continua sendo, *status* de poder político, econômico e social. O acesso e a titulação da terra foi, e continua sendo, uma espécie de atestado do grau de humanidade, de poder, de ser humano, sinonimo de desenvolvimento, progresso, modernidade e civilidade (KALY, 2016, 2022). Logo, não era, como ainda não é, de interesse das elites uma reforma agrária no Brasil, ao contrário, invadir e expulsar os cidadão e cidadãs não brancos/as das áreas de interesses políticos e econômicos tem sido atualmente a tônica do processo, legitimado pela proteção jurídica e policial do Estado.

Assim como não ter acesso à terra enquanto proprietários, os/as negros/as também eram proibidos legalmente de frequentar a escola pública. Ao se analisarem os três períodos em que a historiografia oficial periodiza a história do Brasil – Colônia, Império e República – veremos que nos dois primeiros os/as africanos/as e seus descendentes, escravizados/as ou não, foram excluídos/as da educação escolar, pois não havia interesse dos colonizadores na escolarização da força de trabalho, que durante mais de três séculos, quase que na sua totalidade, era constituída pela mão-de-obra escrava. Era, portanto, negado a eles /elas o direito à cidadania, isto é, aos direitos sociais e políticos.

Se durante o período colonial e o período imperial a educação era um direito de poucos, e atendia apenas às demandas e interesses das elites, com a independência, em 1822, a educação passa a ser prioridade para o Estado, e assim as reformas educacionais tornam-se constantes. A Constituição Federal de 1824 proclamou a igualdade de todas as pessoas perante a lei e estabeleceu o direito à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as, assim como a construção de escolas e universidades. Em 1854, a Reforma Couto Ferraz instituiu a obrigatoriedade da escola para as crianças maiores de sete anos de idade e a gratuidade do ensino primário e secundário, e garantiu o direito dos/as negros/as libertos/as estudarem, no entanto estabelecia que não seria admitida a matrícula e nem poderiam frequentar a escola as pessoas escravizadas, assim como não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas.

A Reforma Couto Ferraz, de acordo com Geraldo da Silva e Marcia Araújo (2005), além de associar os/as escravizados/as às doenças contagiosas da época, previa a exclusão desses/as do acesso à educação pública. Isso porque, sendo a instrução primária responsabilidade das províncias, cada província instituiu leis determinando quem poderia frequentar a escola pública e, sistematicamente, o acesso era negado aos/às negros/as livres e escravizados/as por diferentes mecanismos de controle social. Assim, a negação do direito à educação aos/às negros/as ocorreu em nível legislativo, com a proibição dos/as escravizados/as em frequentar a escola pública, e em nível prático, uma vez que, mesmo garantindo o direito dos/as livres estudarem, não houve condições materiais para efetivação do direito (CRUZ, 2005).

Contudo, por trás das restrições legais e práticas para que os/as negros/as escravizados/as e libertos/as não frequentassem a escola, tem-se o fator que a educação destes/as, na mentalidade dos dirigentes da época, poderia representar uma perda de controle sobre eles/as. Além disso, “[...] a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômica.” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 65). Os/as brancos/as ocupavam, portanto, as profissões e os cargos mais valorizados social e economicamente, enquanto negros e negras ficavam com as funções laborais mais degradantes, insalubres e mal remuneradas.

Desde 1822 até o governo Vargas (1930-1945), o preenchimento de cargos da administração pública se fazia por indicação, sendo os de maiores prestígios e de maiores salários ocupados exclusivamente pelos brancos. Ainda hoje, os cargos de confiança (comissionados) são por indicação política. Quem eram/são os indicados? O/a negro/a e o/a indígena eram/são indicados? Isso não era/é política pública particularista? Vale lembrar que a generalização de concursos para as administrações federais, estaduais e municipais é bem recente, e isso quer dizer que o país, por mais de um século, como pontua o professor Alain Pascal Kaly (2021, informação verbal), funcionou nas bases de políticas particularista e cotas para os/as brancos/as.

O fato de não organizar os concursos e preencher as vagas da administração pública por mais de cem anos e, sobretudo, os cargos de maiores salários e prestígios, com pessoas brancas da elite, o mesmo Estado, segundo o professor supracitado, estaria com esta postura política, ideológica e hierarquizada dos tratamentos reservados aos seus cidadãos e cidadãs, automaticamente implementando e

bancando os pilares do capital econômico, social, cultural e simbólico. Quer dizer, ao longo da história os/as brancos/as têm sido beneficiados por políticas compensatórias/focalizadas, e os/as não brancos/as sendo por muito tempo preteridos em seus direitos civis, sociais e políticos de promoção da cidadania e da dignidade humana.

Poderes e privilégios constituíram os elementos para o enriquecimento ilícito dos/as brancos/as, enquanto restava a violência, inferiorização e negação da dignidade humana para a desumanização dos/as não brancos. Muitas foram e ainda são as políticas públicas racializadas, de caráter compensatório e/ou particularista, que beneficiaram/beneficiam especificamente os cidadãos e cidadãs brancos/as. A política de incentivo à imigração europeia, que durou desde o final do século XIX até início da década de 1930, é mais uma delas. Política essa que favoreceu a vinda de milhares de imigrantes europeus empobrecidos/as, que aqui chegaram em busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida, e que pode ser colocada no rol das políticas racializadas. Essa política, na concepção de Suzana Maia (2017), pode ser considerada como a primeira ação afirmativa adotada por política de Estado, visto que os/as imigrantes que para cá vieram contavam com subsídios financeiros e terras, mas que, no nosso entendimento, contrapondo o pensamento da referida autora, se tratava de uma política eugenista e racista do Estado.

A política de incentivo à imigração europeia, para além do pseudodiscurso da necessidade de mão-de-obra para atender às demandas de trabalho com o fim do sistema escravagista, estava fundamentada em um projeto maior, isto é, o projeto ideológico de branqueamento da população brasileira, logo, um projeto genocida dos negros e negras. Enquanto durou, segundo César Augusto Rossatto (2017, p. 233), os/as imigrantes europeus “[...] construíram uma coalizão étnica dentro de uma força de trabalho e de uma política branca.” Assim, condena a população negra a viver às margens das fronteiras do Estado e na informalidade do mercado de trabalho.

Muitos dos/as imigrantes europeus que vieram para o novo mundo, de acordo com os estudos de Williams (2012), eram pessoas empobrecidas e de degredados. Em relação aos/às imigrantes europeus (italianos, espanhóis, portugueses, poloneses, alemães...) que chegaram no Brasil beneficiados/as pela política de incentivo a imigração, a maioria

[...] era composta não só de analfabetos, mas de pessoas oriunda do mundo rural. Contrariamente ao que se veiculava e ainda se veicula, a esmagadora maioria não tinha a cultura do mundo do trabalho das indústrias e nem grande familiaridade com o mundo urbano. A maior superioridade intelectual desses grupos residia somente no fato de serem brancos [...] e no fato de serem ainda mais submissos, mais maleáveis que muitos negros, que já tinham desenvolvido mecanismos de resistência e não estavam dominados pelo medo da deportação. (KALY, 2007, p. 117).

Quer dizer, assim como muitos dos colonizadores portugueses que aqui chegaram, muitos dos/as imigrantes europeus que chegaram no país, além de serem pessoas empobrecidas, vieram fugidas dos seus países de origem, mas todos/as tratados/as como cidadãos e cidadãs de bem, dignos/as de admiração e reverência, acolhidos/as como privilegiados/as pelas instituições, costumes e pessoas,

[...] esses imigrantes vão constituir a forte muralha de proteção contra as pretensões de justiça social dos negros. Para melhor incentivá-los a manter a solidez da contenção da muralha, esses brancos vão beneficiar-se por parte do Estado de incentivos para que possam fincar os seus sonhos e ao mesmo tempo legitimar as crenças ideológicas da superioridade do branco aos não brancos. (KALY, 2007, p. 146).

Assim, o “pequeno colonizador” tem seu progresso moldado pelo lucro, privilégio e usurpação do espaço do colonizado (MEMMI, 2007). Graças aos benefícios recebidos e a mitificação dos/as não brancos/as, hoje os/as herdeiros/as desses/as imigrantes constituem parte da elite brasileira e se encontram no topo da pirâmide social, assim como parte dos/as que exercem o poder político e econômico no país. Basta verificar os sobrenomes das famílias mais influentes no cenário político e econômico brasileiro, para se constatar isso, e no meio acadêmico não é diferente.

Os/as imigrantes europeus/europeias que aqui chegaram, de acordo com os estudos de Maia (2017), não queriam ser vistos como os/as novos/as escravizados/as e, por isso, tinham uma relação de distanciamento e de animosidade com os/as negros/as. Em outros termos, a política de incentivo à imigração europeia contribuiu para o alargamento da exclusão e do distanciamento entre brancos/as e não brancos/as e, dessa forma, concorreu para o aumento da pobreza e ampliação das desigualdades étnico-raciais no país. É tanto que durante as quatro primeiras décadas pós-abolição, ao serem jogados/as à informalidade e vivendo às margens das fronteiras do Estado, os/as negros/as se viram excluídos/as do acesso à terra, à

educação e às oportunidades laborais que lhes possibilitariam melhores condições de vida, cidadania e dignidade humana.

Conforme Carlos Hasenbalg (2005), a política de incentivo à imigração europeia reforçou ainda mais o padrão de segregação geográfica entre brancos/as e negros/as na sociedade brasileira, inicialmente condicionado pela escravidão. Observa ainda que somente após o fim dessa política, no início da década de 1930, é que o processo de proletarização e urbanização da população negra se acentua com a entrada de uns poucos cidadãos e cidadãs não brancos/as na emergência da nova classe média.

No final da década de 1930 tem-se o Decreto-Lei nº 1.843/1939, conhecido como Lei dos Dois Terços, que obrigava as empresas a manter em seu quadro de funcionários uma proporção de dois terços ou mais de trabalhadores brasileiros (BRASIL, 1939). Portanto, não seria esse decreto uma das primeiras medidas de ação afirmativa e de cotas instituídas pelo Estado brasileiro? E que, devido à discriminação racial e as desigualdades existentes, tem a população branca como a maior beneficiada, inclusive os/as filhos/as dos/as imigrantes europeus nascidos no Brasil, enquanto, mesmo o referido decreto referindo-se apenas a trabalhadores brasileiros, portanto os/as negros/as também contemplados/as, em decorrência das barreiras que o racismo lhes impunham, poucos foram os/as beneficiados/as. Lei esta que, para Luiz Fernando Martins da Silva (2021, informação verbal), “[...] já era previsão de cotas e ação afirmativa.”

Da mesma forma, a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, também conhecida como Lei do Boi (revogada em 17 de dezembro de 1985), que reservava, de preferência, 50% das vagas nos estabelecimentos de Ensino Médio agrícola e nas escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela União, a candidatos agricultores ou aos seus filhos (BRASIL, 1968), pode ser colocada no rol das políticas racializadas e das cotas raciais. Tais políticas se enquadram, numa perspectiva inversa, uma vez que não tinham como objetivo a promoção da democracia e da justiça social (equidade de oportunidade), mas manter os privilégios e poderes dos/as brancos/as, no que hoje se convencionou chamar de ação afirmativa.

Criada para corrigir desigualdades de oportunidades entre os pequenos agricultores e os grandes latifundiários, a Lei nº 5.465/1969, segundo Silvana Wandroski e Fernanda Colen (2014), beneficiou apenas a elite agrária do país. Haja vista que, diferentemente dos/as fazendeiros/as, os/as assentados/as e os/as

pequenos/as produtores/as rurais, em sua maioria não alfabetizados/as, sem condições de se manterem com o que produziam, sem incentivos dos governantes e estimulados/as pelo desenvolvimento industrial, se desfaziam do que tinham e iam em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos, principalmente da região Sudeste do país.

Na cidade deparam-se com o não acesso à terra para construir sua moradia, sendo, em vista disso, forçados/as a ocupar os terrenos das encostas, íngremes, acidentados – os morros e barrancos ou terrenos afastados da cidade, periferia – ou seja, áreas de risco, inóspitas e insalubres, logo, de alta periculosidade. Quer dizer, passam a formar comunidades, popularmente denominada de favelas, desassistidas pelos governantes, carentes de saneamento básico e de outros serviços necessários à sobrevivência humana. Comunidades marginais e marginalizadas, e seus/suas moradores/as, em sua maioria de afrodescendentes, fortemente reprimidos/as pelas instituições de seguranças públicas, pelas milícias e pelos traficantes que encontram nessas comunidades terreno propício para montar a sua base e sede de poder paralelo ao Estado. É o que observa Lélia Gonzalez (1982, p. 15):

Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço.

Ambientalmente injusto e insustentável, o modelo urbano brasileiro é caracterizado e marcado pela desigualdade socioterritorial, apropriação privada da terra, especulação imobiliária, proliferação de assentamentos humanos precários e priorização para o automóvel (HITA, 2020). É tanto que mais da metade das pessoas brancas vivem em condições adequadas, contra menos de 30% dos/as negros/as, o que significa dizer que de quatro pessoas negras apenas uma vive em moradia considerada digna e, além disso, em todas as variáveis do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – saúde, educação, trabalho, moradia, bem-estar individual, gênero,

proteção à criança e ao adolescente, segurança alimentar, entre outras – ocupam a base da pirâmide social (SILVA, 2004).

Grande parte das cidades brasileiras, conforme os estudos de Maria Gabriela Hita (2020), é constituída por moradores/as que residem em áreas adquiridas ou ocupadas ilegalmente, sendo que o crescimento exponencial dessas áreas aumenta a segregação socioespacial, de pobreza e dispersão urbana. Dessa forma, apenas aos mais ricos e aos que podem pagar é assegurado o direito a uma boa localização para viver, e como nem todas as pessoas têm o mesmo acesso a um viver bem e melhores condições de vida no espaço urbano, fica nítido que a essas pessoas, afirma a referida autora, está sendo negado e roubado o “direito à cidade”. Portanto, como ressalta Santos (2020, p. 18), “[...] habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade.” Logicamente, a colonização das mentes e corpos dos/as sujeitos/as demarcam as fronteiras de poder presente na sociedade brasileira, e, assim como a terra, o conhecimento é um território de disputa dotado de subjetividades humanas e articulações de interesses.

Em consonância com o pensamento dos/as autores/as supracitados/as, pode-se asseverar que os cidadãos e cidadãs enriquecidos/as permanecem gozando dos privilégios da posse da terra. Utilizam-se das instituições jurídicas e de segurança do Estado, desapropriam/expulsam e se apoderam das áreas de reservas indígenas, ambientais, quilombolas, ribeirinhas, entre outras áreas de posse e de direitos dos povos tradicionais, como reconhece e tutela a Constituição Federal de 1988, nos artigos 68 e 216. O acesso à terra, no meio rural, continua sendo a principal causa dos assassinatos de lideranças indígenas e quilombolas pelas milícias dos/as latifundiários/as produtores/as de soja e do agronegócio (KALY, 2022).

Em nome do agronegócio e do mercado imobiliário, o Estado brasileiro tem permitido a desapropriação/expulsão e, dessa forma, privações desses povos e populações do uso da terra para sua subsistência, colocando-os mais uma vez de fora do direito a esse bem essencial a qualquer ser humano, a terra. Portanto, como ressalta Kaly (2016, p. 146), “[...] o acesso à terra fornece elementos indispensáveis para apreender a estruturação das zonas de privilégios, ou seja, sobre como o ser branco é um ser humano detentor inato de poder e privilégios.”

Voltando à Lei nº 5.465/1968, esta favoreceu particularmente os/as brancos/as. Até onde se sabe, ao contrário do que acontece hoje com os/as beneficiados/as pelas

medidas de ação afirmativa, em particular pelo mecanismo de reserva de vagas nas instituições de Educação Superior públicas brasileiras, a referida lei,

[...] não criou tensões entre agricultores e não agricultores, os que ingressaram valendo-se dessa possibilidade não foram desqualificados por seus professores, colegas, empregadores, nem a excelência das instituições que os receberam foi abalada. (SILVA, 2009, p. 264).

No entanto, quando são políticas públicas sociais particularistas que venham a beneficiar pessoas negras e indígenas tornam-se polêmicas, muitos são os discursos e argumentos contrários que as descaracterizam e tentam negar a sua legitimidade. Entretanto, porque será que antes e ainda hoje, quando beneficiavam/beneficiam excepcionalmente os cidadãos e cidadãs brancos/as, não causavam/causam nenhum conflito e/ou posicionamento contrário?

Para Mattos (2009, p. 79):

Qualquer semelhança entre a segunda metade do século XIX e o início do século XXI; qualquer semelhança entre as tentativas de sabotar as possibilidades de ascensão social das populações negras, naquele período e no período presente; bem como qualquer semelhança entre o comportamento excludente das elites de lá e das elites de cá, não são meras coincidências. Ao menos em termos raciais, os excluídos são os mesmos e as elites também.

A partir desse entendimento, podemos asseverar que as elites brasileiras continuam a ser majoritariamente constituídas de pessoas brancas, assim como detentoras do monopólio do exercício do poder político, econômico e simbólico que, de modo geral, incide em todas as esferas da vida em sociedade, inclusive na esfera educacional. As pessoas não brancas, por sua vez, ainda são as que se encontram em situação de maior desigualdade em todos os aspectos – étnico-racial, econômico, político, social, educacional, entre outros marcadores sociais da diferença.

Existem ainda outras políticas públicas sociais particularistas, anteriores à política de ação afirmativa, que podem ser classificadas como medidas de ação afirmativa, a exemplo do Artigo 37, inciso VIII, da Constituição Federal de 1988, que determina: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988); da Lei nº 8.112/1990 que instituiu, em seu artigo 5º, cotas de até 20% para



pessoas com deficiência no serviço público da União; e da Lei nº 8.213/1991 que fixou, em seu artigo 93, cotas para essas pessoas no setor privado. No entanto, quem são os/as beneficiados/as por essas políticas? As pessoas com deficiência empobrecidas? As pessoas negras com deficiência? Se considerarmos que as pessoas com deficiência têm que enfrentar uma série de obstáculos para serem incluídas na escola, por isso fadadas ao insucesso, e que o mercado de trabalho requer pessoas qualificadas, certamente que não serão esses/as os/as beneficiados/as.

Em relação à mulher, temos o Artigo 7º, inciso XX, da Constituição Federal de 1988, que diz: “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). Se é que essa proteção se efetiva na prática, quem são as beneficiadas? As mulheres negras? Decerto que não, basta olharmos os lugares ocupados por essas mulheres nas atividades laborais, e teremos uma grande maioria explorada, como domésticas e serviços gerais, pelos/as brancos/as. Temos ainda a Lei nº 9.504/1997, que estabelece um percentual de 30% das vagas, dentro dos partidos políticos, a candidatura feminina, percentual esse que deveria ser para o número mínimo de candidatos/as eleitos/as, e não o de candidaturas.

Ampliando a discussão, Marcelo Paixão e Flávio Gomes (2010) observam que o tratamento desigual aos desiguais é um dos princípios normativos da política de ação afirmativa e seus mecanismos, bastante conhecidos e aprovados na sociedade brasileira. Citam como exemplos: o atendimento diferenciado para idosos, gestantes e pessoas com deficiência nos estabelecimentos públicos e privados; as cotas para mulheres nas listas partidárias quando das eleições; as políticas industriais fomentadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que formam uma aspiração de amplos setores da sociedade beneficiados em termos de acesso a mercados, créditos e tecnologias. Dessa forma, para os referidos autores, no debate, geralmente, o que está em jogo não é a política de ação afirmativa, mas os mecanismos instituídos contemplando os negros e negras, considerados/as como não merecedores/as de semelhante estratégia.

Ao contrário de que muitos pensam, se considerarmos as políticas compensatórias e/ou particularistas, adotadas pelo Estado brasileiro, que beneficiaram preferencialmente os/as brancos/as, portanto políticas racializadas, a política de ação afirmativa não é recente na sociedade brasileira. Como já sinalizado,

a prática já existia antes mesmo que o conceito de ação afirmativa fosse delineado. O que podemos inferir, no entanto, é que quando se trata de políticas públicas de promoção da democracia racial e da justiça social, tem-se uma grande rejeição por parte da intelectualidade acadêmica e das elites. No caso da elite econômica também beneficiada por políticas públicas específicas para o setor empresarial, a exemplo das políticas industriais fomentadas pelo BNDES e de financiamentos para o setor rural.

Em todas essas ferramentas jurídicas, educacionais, políticas e ideológicas para proteger e garantir os interesses das elites, seus privilégios e poderes eram e ainda são, ao mesmo tempo, ferramentas para tutelar o/a Branco/a. A pessoa branca é a mais tutelada no Brasil, nas Américas e na Europa. Poderes e privilégios andam juntos com a tutela jurídica, política, ideológica, pseudocientífica e cultural. Conforme pontua o professor Alain Kaly (2021, informação verbal), o que o mundo acadêmico está designando como privilégios e poderes são a materialização dos efeitos positivos seculares da tutela do/a branco/a pelo Estado, por meio das elites políticas, jurídicas, acadêmicas, intelectuais, religiosas católicas/cristãs.

### 3.4 A colonialidade do poder em discursos contrários às cotas raciais para negros/as na Educação Superior

Diante do exposto anteriormente, podemos dizer que a relação entre brancos/as e negros/as na sociedade brasileira, que desde o período colonial tem sido caracterizada por conflitos e tensões, continua sendo, na atualidade, marcada, em diferentes contextos, por conflitos de caráter ideológico, político, social, cultural, entre outros. Atualmente, as políticas públicas sociais particularistas, em particular as medidas de ação afirmativa contemplando negros/as e indígenas, têm sido um dos motivos dessa relação conflituosa.

Para Cardoso (2017), a disputa pelo poder, além do fato de que ser branco/a também é poder, é a principal razão para o conflito. Isso fica evidente nos discursos contrários aos mecanismos da política de ação afirmativa que contemplam negros/as e indígenas, em particular as cotas raciais, que impactam justamente na composição de espaços de poder historicamente ocupados pela elite branca.

Pessoas e coletivos, contrários às medidas de ação afirmativa voltadas para negros/as e indígenas, se utilizam de diferentes discursos para negar a validade e legitimidade dessas medidas, assim como buscam persuadir pessoas que não estão envolvidas com o debate acerca da temática das relações étnico-raciais no país a se posicionarem contrárias a elas e, por conseguinte, a favor da manutenção da supremacia branca, da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Em meio aos discursos contrários e favoráveis, é notória a tensão provocada pela implementação de medidas de ação afirmativa voltadas para afrodescendentes e indígenas em diferentes setores da sociedade brasileira, abalando as estruturas do sistema político, econômico, jurídico, cultural e educacional do país. Estruturas essas que sempre estiveram sob o poder da elite branca, e que, ao longo da história, sempre tentaram manter os cidadãos e cidadãs não brancos/as sob controle, sem oportunidade de romper com as barreiras que os/as impediam/impedem de ir além do que lhes eram/são “permitido”.

Hoje, com as políticas sociais, públicas e privadas, de promoção da igualdade racial, os cidadãos e cidadãs não brancos/as estão tendo a possibilidade de acessar espaços e ocupações laborais, sociais e/ou economicamente mais valorizados, a exemplo do espaço universitário, antes excluídos. Isso tem mexido com a colonialidade do poder, do ser e do saber, causando, de certo modo, um mal-estar na elite branca conservadora do país. Haja visto que, argumenta Mattos (2009), diante do fato de que pela primeira vez na história do Brasil as pessoas não brancas passaram a ser contempladas por um conjunto de políticas públicas reparatórias de desigualdades, que se arrastam desde o período escravagista, é notório certo desconforto entre as elites, e ainda maior entre a elite acadêmica, ressalta ele.

A elite branca brasileira tem-se manifestado abertamente que não está disposta a dividir com os cidadãos e cidadãs não brancos/as o exercício do poder, em particular os espaços sociais e economicamente mais valorizados. No caso do estudo aqui apresentado, o lugar privilegiado que ocupa nos níveis mais alto de ensino. Assim que as primeiras medidas de ação afirmativa voltadas para negros/as e indígenas passam a ser adotadas, a exemplo da reserva de vagas pelas universidades públicas, em seus cursos de graduação, imediatamente a elite passa a se movimentar em torno da defesa da manutenção dos seus privilégios que até então não tinham sido ameaçados. A esse respeito, Dubet (2008, p. 118) é categórico em sua afirmação:

O espaço escolar é um terreno de lutas extremamente ferozes no qual os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras. Os vencedores da competição do mérito não querem mudar nem os conteúdos, nem as regras, nem os modelos pedagógicos que os beneficiaram e dos quais esperam que os seus filhos se beneficiem.

A partir desse entendimento, observa-se que a implementação de medidas de ação afirmativa para negros/as e indígenas nos níveis mais altos da escolarização é uma questão “indigesta” para parcela dos cidadãos e cidadãs brancos/as. Estes/as, para manter o lugar privilegiado que ocupam nas diferentes esferas do Estado e da vida em sociedade, inclusive o monopólio do exercício do poder, do ser e do saber, têm se mostrado contrários à adoção dessas medidas nos espaços dos quais, até então, os cidadãos e cidadãs não brancos/as eram excluídos. Cabe ressaltar, no entanto, que nem todas as pessoas brancas são contrárias às medidas de ação afirmativa, da mesma forma que nem todas as pessoas não brancas são favoráveis.

Um fato que chama a atenção é que parte dos/as brancos/as que se posicionam contrários às medidas de ação afirmativa é descendente de imigrantes europeus beneficiados pela política de estímulo à imigração, que, como exposto anteriormente, contribuiu categoricamente para que hoje os/as herdeiros/as dessas famílias constituam parte das elites brasileiras e encontrem-se no topo da pirâmide política, econômica e educacional do país. Como ressalta Memmi (2007, p. 84), “[...] a condição objetiva de privilegiado-usurpador é idêntica para os dois, para aquele que a herda ao nascer e para aqueles que dela desfruta desde o desembarque”. Assim, para continuarem mantendo seus privilégios e poderes, segundo pontua o referido autor, reivindicam o seu lugar, um lugar, como já foi dito, usurpado dos/as não brancos/as, e, se necessário, o defenderão, como já o fazem, utilizando-se de diferentes meios e estratégias.

Os/as contrários/as às medidas de ação afirmativa, como pode-se observar ao longo do debate sobre essas medidas no país, têm se utilizado de diferentes discursos para contestar a sua legitimidade, entre esses, o discurso do mérito, da concorrência, da autonomia, do universalismo, de racialização da sociedade brasileira, de inconstitucionalidade, baseado no texto da Constituição Federal, com a afirmação de que todos são iguais perante a lei, de perda da qualidade do ensino, entre outros (CARVALHO, 2009; FERES JÚNIOR, 2008). Mesmo existindo estudos, a exemplo dos autores citados, que contribuem para desmistificar tais discursos, e apesar de o

Supremo Tribunal Federal (STF) julgar e declarar, em 2012, a constitucionalidade da Lei nº 12.711/12, também conhecida como Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, tais discursos continuam sendo a base do pensamento dos/as que se posicionam contrários/as.

O discurso da inconstitucionalidade, cabe destacar, judicializou as cotas raciais, mas, diante dos argumentos fundamentados em bases frágeis, não se sustentou. Os que ainda insistem nesse discurso não levam ou não querem levar em consideração que a própria Constituição Federal, no artigo 7º, inciso XX, proteção à mulher no mercado de trabalho, no artigo 37, inciso VIII, reserva de percentual nos cargos públicos para pessoas com deficiência, e no artigo 23, inciso X, que diz “combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos” (BRASIL, 1988), apresenta as bases e os princípios que fundamentam a política de ação afirmativa e seus mecanismos. Como assevera Joseph Handerson (2012, p. 13), “[...] pela Constituição Brasileira, portanto, não é ilegal discriminar positivamente, com o objetivo de criar melhores condições para determinados grupos, historicamente não privilegiados pela sociedade.” Entretanto, conforme já exposto, as medidas de ação afirmativa voltadas para negros/as e indígenas colocam em exposição os privilégios e os poderes adquiridos ilicitamente pelos/as brancos/as, que têm se mobilizado nas diferentes esferas do Estado, sobretudo nas esferas política e jurídica, para não perderem os seus benefícios.

No meio acadêmico, os discursos supracitados, são pura especulações sem base em qualquer evidência sólida e que, levadas a sério, produzirão consequências práticas da negação do acesso à Educação Superior dos cidadãos e cidadãs não brancos/as (FERES, JÚNIOR, 2008). Discursos os quais, segundo Carvalho (2009, p. 144), são usados “[...] para legitimar um escândalo de proporções mundiais, que é o grau de exclusão racial no mundo acadêmico brasileiro.”

Para Carvalho (2009), mesmo contando com pesquisadores/as perfeitamente capazes de fazer a crítica aos discursos contrários, as universidades brasileiras continuam segregadas e, em sua maioria, mesmo com a reserva de vagas, são resistentes à inclusão de medidas de ação afirmativa em seus cursos de graduação e de pós-graduação. Tais observações foram feitas há mais de uma década, e ainda hoje os estudos (VENTURINI, 2019; VENTURINI; FERES JUNIOR, 2020) revelam que as universidades mais conceituadas continuam resistentes e os cursos de maior

prestígio social e de maior remuneração, se não fosse a reserva de vagas para grupos étnico-raciais sociais marginalizados, continuariam sendo ocupados exclusivamente pela elite branca.

No campo acadêmico, ao contrário do extenso número de estudos e pesquisas que apresentam uma base teórica sólida sobre a necessidade e a eficácia das medidas de ação afirmativa, em particular as cotas raciais, os poucos estudos que expõem um contraponto, apresentam uma base teórica frágil, a exemplo do artigo de Janete Luiza Leite (2011), intitulado *Políticas de cotas no Brasil: política social?*, em cujo texto a autora apresenta uma análise que, em alguns trechos, pode ser classificada como discurso do senso comum. Leite afirma: “No estágio atual do capitalismo, as PAA estão muito mais próximas de esmolas oficializadas, com o auxílio fabuloso da mídia convencional, do que qualquer outra compensação.” (LEITE, 2011, p. 29). No entanto, ao contrário do que afirma a autora, inicialmente a mídia deu mais visibilidade ao debate contrário à política de ação afirmativa do que ao debate favorável.

Outra observação, se é esmola oficializada pelo Estado, por que tanta polêmica e discurso contrário? Quer dizer, o que Leite (2011) não percebe ou tenta negar é que a política de ação afirmativa põem em xeque e mexem com privilégios e poderes outorgados pelo Estado, ao longo da história, aos cidadãos e cidadãs brancos/as. A referida autora ainda ataca e desqualifica os movimentos sociais, pois, segundo ela,

[...] não buscam atingir as causas sociais dos problemas que atacam, ainda que, às vezes, as reconheçam ou explicitem. Antes, trabalham sobre bases do campo do emocional e do afetivo, mais do que no plano racional, a fim de pressionarem a implementação de políticas sociais que privilegiam os segmentos por eles abarcados. Assim, suas ações se colocam no âmbito da elevação da autoestima, considerando uma subjetividade “rasa”, sem trabalhar as condições objetivas que engendram. Seus alvos são metas factíveis e, de preferência, quantificáveis, como por exemplo, cotas étnico-raciais para ingresso ao ensino superior ou ao serviço público. (LEITE, 2011, p. 24).

Leite (2011) demonstra, na citação acima, total desconhecimento do protagonismo dos movimentos sociais no tensionamento do debate e nas reivindicações por políticas públicas particularistas para grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, na elaboração e promoção de ações de caráter afirmativo, ao longo do século XX e indo até os dias atuais, como pontua Gomes (2017), muito menos conhece o caráter educador do Movimento Social Negro.

Em suas análises equivocadas, Leite (2011, p. 23) considera que as medidas de ação afirmativa voltadas para pessoas negras e indígenas, especialmente as cotas raciais, trata-se de “[...] mais uma estratégia do capitalismo para passivizar a classe trabalhadora na luta pela ampliação de direitos sociais.” Afirmação essa que contesta os estudos de Santos, S. (2009) e Araújo (2020), ao argumentarem que a política de ação afirmativa e seus mecanismos são propostas históricas e autônomas das organizações negras brasileiras que começam a se consolidar no país a partir da década de 1990, ao serem colocadas em práticas nas universidades públicas a partir do início do século XXI, no entanto, essas propostas foram debatidas bem antes, em 1940, pelas organizações negras brasileiras. São propostas que, segundo os referidos autores, vêm de baixo para cima e exigidas ao Estado brasileiro pelo Movimento Social Negro juntamente com os/as intelectuais negros/as e pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

Os discursos contrários evidenciam que os cidadãos e cidadãs brancos/as enriquecidos/as, diante da possibilidade de perder privilégios que os/as mantêm ocupando os espaços de poder, têm se apegado a diferentes práticas discursivas para tentar impedir a efetivação das medidas de ação afirmativa e a instituição de novas. As pessoas brancas, como observa Carvalho (2007), não são contra as cotas raciais porque têm argumentos verdadeiros, mas simplesmente porque, ao se adotarem cotas para negros/as, vão diminuir as cotas para os/as brancos/as, para os/as filhos/as que querem entrar na universidade, com isso irão perder parte dos privilégios que pretendem manter e perpetuar.

O que está em disputa, portanto, são privilégios historicamente adquiridos pelos/as brancos/as em detrimento dos direitos dos/as não brancos, não somente na esfera educacional, mas em todas as esferas da vida em sociedade. O fato é que, pelo menos ao que parece, em todas as esferas sociais, observa Bento (2022), temos uma cota não explicitada de 100% para os/as brancos/as. Matematicamente começa aí o conflito, pois se havia uma cota de 100% para os/as brancos/as nas universidades, de acordo com a fala da professora Ivete Sacramento, esses/as, que sempre tiveram cotas, vão deixar que 40% deles/as fiquem de fora? Questiona ainda:

[...] por que nunca houve reação na ação afirmativa para as mulheres? Por que que não houve reação à ação afirmativa para pessoas com deficiência? Por que não houve reação à ação afirmativa para imigrantes? Mas, por que esse ódio nas ações afirmativas de combate

ao racismo? Para as ações afirmativas de reparação para os negros? Porque significa que quem for privilegiado a vida toda não quer perder posto. Os espaços de privilégios vão ter que ser divididos para quem efetivamente nunca teve privilégio. Antes todas as ações eram para tirar os direitos dos negros. (SACRAMENTO, 2021, informação verbal)

O intenso debate que ocorreu durante a primeira década de implementação das cotas raciais revelou claramente que a preocupação central dos críticos tinha como foco principal as universidades públicas, historicamente responsáveis pela formação dos quadros dirigentes do Estado e atendendo majoritariamente aos/às filhos/as das elites (SILVÉRIO; MEDEIROS, 2016). Portanto, para além da perda de privilégios, estão em jogo outros interesses, como a manutenção do exercício do poder político, econômico, simbólico e acadêmico. Dessa forma, abrir a universidade, responsável pela formação dos quadros dirigentes do país, em particular os programas de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis pela formação de pesquisadores/as e de produção de conhecimento científico, para os/as sujeitos/as pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, não tem sido uma tarefa fácil diante dos interesses que estão em disputa.

Conforme Venturini (2019), em pesquisa sobre o tema, os discursos da meritocracia (29,5%), de que a universidade já tem ação afirmativa para curso de graduação e as medidas para a pós-graduação não são necessárias (24,1%), de que a reserva de vagas pode afetar a qualidade do programa (18,7%), autonomia do programa para definir seus critérios de admissão (16,6%) e de que a política pode afetar a nota do programa na avaliação da CAPES (13%) são argumentos utilizados para a não implementação de medidas de ação afirmativa nos programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras. Essa visão tem como principal influência os/as docentes dos programas, que representam 73,2% dos/as que se posicionam contrários, estudantes 20,4% e funcionários 6,4%.

Diante dos dados percentuais apresentados, compartilhamos o pensamento de Nascimento (2007, p. 183), de que tão nítido quanto a desigual concentração e distribuição de riqueza e renda no Estado brasileiro “[...] são as visíveis práticas de discriminação e privilégios que as formas de funcionamento das instituições (estatais e privadas) conferem a pessoas e grupos sociais.” E de Silva e outros (2009), ao observarem que diferentemente do racismo e da discriminação racial interpessoal que se expressa por meio de atos explícitos ou implícitos, o racismo institucional, também chamado de racismo estrutural ou sistêmico, que extrapola as relações interpessoais,



se dá no nível das instituições sociais de forma difusa no seu funcionamento cotidiano. Com isso, geram-se desigualdades e iniquidades na forma de distribuição de bens, serviços e oportunidades entre os diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Diante do exposto, questionamos: por que tanta complexidade e polêmica na discussão sobre a implementação de medidas de ação afirmativa voltadas para pessoas negras e indígenas no Brasil? Por que será que, como salienta Carvalho (2006), os/as acadêmicos/as brasileiros/as ainda resistem a qualquer medida de inclusão étnico-racial nas universidades públicas brasileiras? Por que será que as elites brasileiras se posicionam contrárias a essas medidas? Provavelmente porque tais medidas, insistimos, colocam em xeque privilégios sociais, políticos, econômicos, educacionais e simbólicos que acompanham os cidadãos e cidadãs brancos/as, no país, desde a chegada dos primeiros colonizadores portugueses. Além disso, a universidade é um dos principais fatores de mobilidade social e econômica ascendente e, ao incorporar os cidadãos e cidadãs não brancos/as a esse espaço, possibilita essa mobilidade, diminuindo os privilégios e a supremacia branca nos espaços de poder, por isso, suponhamos, o ataque às referidas medidas. Como ressaltou a professora e ativista negra baiana Josenice Guimarães:

Nós ainda vivemos hoje com descendentes de escravocratas que são esses que estão fazendo os cursos mais valorizados e que estão revoltados porque nós estamos entrando. Então, se você for olhar a história das famílias deles, são famílias quatrocentonas, famílias que exploraram a comunidade negra e hoje têm casas, mansões, sobrenomes da vida. Sobrenomes importantes, mas essa riqueza vem de onde? Famílias de quatrocentos anos são ricas de onde? A partir de que? Elas criaram essa riqueza de onde? Veio de que lugar essa riqueza? De que forma esse dinheiro foi conquistado? Pela escravização. Escravizaram nossos antepassados, construíram a suas riquezas e ainda hoje querem continuar nos massacrando. Eles percebem que nós sabemos disso. Eles sabem que nós queremos estar nos espaços, que nós não queremos só estar nos espaços, queremos o poder de decisão também. Não ficar só no aguardo do que vai acontecer lá nesses espaços de poder. (GUIMARÃES *apud* ARAÚJO, 2013, p. 109).

Não podemos esquecer que o Estado foi e continua sendo o fiador para que uns/umas sejam os/as enriquecidos/as e outros/as sejam os/as empobrecidos/as. Não foram as próprias elites que estruturaram o Estado para atender, assegurar e preservar os seus privilégios e poderes? Não foram as elites que, durante mais de um século, obrigaram o Estado a recrutar os agentes públicos para atender e defender

aos interesses privados? Então, quando Yascha Mounk (2019) intitula o seu livro de *O povo contra a democracia: porque nossa liberdade corre perigo e como salvá-la*, de qual povo ele está falando? E, sobretudo, como falar de democracia quando o Estado já nasceu projetado pelas elites que o sequestraram?

Claro, de acordo observação do professor Alain Pascal Kaly (2021, informação verbal), foram/são “as lutas dos Zés-ninguém” (leia-se, sem influência e sem poder na tomada de decisão junto ao Estado), para alargar as fronteiras da democracia e exigindo a democratização das políticas públicas, que possibilitaram/possibilitam a conquista da dignidade humana, que se possa concorrer em pé de igualdade. Quer dizer, a movimentação coletiva daqueles/as postos às margens das fronteiras do Estado influenciou fortemente nas mudanças que vêm ocorrendo no campo da justiça social, na promoção da diversidade e na equidade de direitos no Brasil e no mundo.

Não se pode perder de vista que essas pessoas, isto é, os “Zés-ninguém”, agora politicamente conscientes da sua força, tornam-se uma ameaça à democracia excludente. Diante o contexto desigual e da intervenção reduzida do Estado frente às desigualdades sociais, econômicas, políticas, jurídicas e sobretudo as educacionais, que recaem perversamente sobre os cidadão e cidadãs não brancos/as, negros/as, indígenas e outros, se mobilizando em movimentos sociais, passam a reivindicar que os governantes, bem como a sociedade como um todo (a responsabilidade é coletiva), assumam um posicionamento e tomem providências para atacar e reverter o quadro das desigualdades no país. Providências que devem ser traduzidas em políticas públicas eficazes de combate à pobreza e às desigualdades sociais, étnico-raciais, econômicas, territoriais/regionais, educacionais, jurídicas, entre outras.

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro, mesmo nos últimos quatro anos, durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, passando por um momento de retrocesso no campo das políticas de promoção da democracia, da igualdade racial e da justiça social, tem se mostrado mais sensível às questões sociais e étnico-raciais que pesam sobre a sociedade. Importante destacar que isso ocorreu graças às diferentes formas de resistências, ao longo da história, daqueles/as que se encontram às margens das fronteiras do Estado (os “Zés-ninguém”), em particular a movimentação dos negros e negras, ao tensionar o Estado a atender às suas demandas.

## CAPÍTULO IV

### 4 Agentes mobilizadores da política de ação afirmativa no Brasil e na Uneb: movimento, tensionamento e construção da agenda

*Se a modernidade econômica, industrial e tecnológica do Brasil foi construída graças aos lucros oriundos da plantation, foram os levantes e as revoltas dos negros marginalizados e oprimidos – e mais tarde as mobilizações dos seus descendentes, dos índios e das mulheres, e mais recentemente as dos homossexuais –, que contribuíram para colocar o país nos trilhos de modernidade política e social.*

**Alain Pascal Kaly (2022, p. 05)**

A queda do Muro de Berlim, em 1989, segundo Kaly (2022), provocou drásticas mudanças da geopolítica global, das práticas tradicionais de governanças e da geoestratégia dos mapas coloniais com impactos ainda não completamente repertoriados: a implosão da ex-União Soviética, o fim do *apartheid* na África do Sul, com a eleição democrática de Nelson Mandela anos depois; a implementação dos processos democráticos na América Latina, no Caribe e na Ásia. O mundo, afirma Kaly, passou a ser governado pelos EUA, pelo capital e pelo capitalismo transcontinental. Entretanto, observa que entre essas mudanças, contrariamente ao veiculado e sustentado nos escritos acadêmicos, foram o fim do *apartheid*, a eleição de Nelson Mandela e os novos rumos dos processos da democracia sul-africana que tiveram diretamente repercussões positivas nos rumos da vida política brasileira.

Na mesma linha de pensamento de Kaly (2022), Luiz Fernando Martins da Silva (2021, informação verbal) pontua que a questão racial no Brasil eclode com os movimentos anticolonialistas na África, e que provocaram as guerras por independência de países africanos. A partir de então, muitos governos de esquerda ascenderam no continente africano, dando início aos grandes debates legislativos acerca da temática étnico-racial. Movimentos esses que, segundo Carlos Moore<sup>18</sup>, citado por Luiz Fernando, influenciaram nos textos das Convenções Internacionais de Combate à Discriminação Racial e de Ação Afirmativa.

---

<sup>18</sup> Escritor Cubano, pesquisador e cientista social, com doutorado em Ciências Humanas e em Etnologia, conhecido internacionalmente pela luta contra o racismo, pelo pan-africanismo, se dedica aos estudos da história e da cultura negra em Cuba, na diáspora e no continente africano.

Cabe observar, no entanto, que no Brasil, ao longo da segregação racial nos EUA (1865-1964) e do *apartheid* na África do Sul (1948-1994), as autoridades brasileiras orgulhavam-se e vendiam diplomática e ideologicamente o sucesso da democracia racial brasileira, com o discurso que os/as negros/as brasileiros estavam em melhores condições de vida do que os/as dos referidos países. Diferentemente das formas de racismo que existiam/existem nesses países, que eram mais explícitas, mais manifestas, inclusive legais, que estavam escritas em textos, documentos e nas leis, aqui, na mentalidade das pessoas, observa Edna Roland, no documentário *Mandela entre nós*<sup>19</sup>, o racismo era/é aquilo que existia/existe nos países citados.

Ainda de acordo com Edna Roland, no Brasil as pessoas não percebem que o racismo no país é tão ou mais violento e cruel do que foi o *apartheid* na África do Sul e a segregação racial nos EUA. A esse respeito, Carvalho (2021, p. 96) ressalta que uma das particularidades mais presentes no racismo à brasileira é “[...] negar sem dizer que está negando, subalternizar sem dizer que está subalternizando, excluir sem dizer que está excluindo.” Aqui ninguém se assume racista, ao contrário, sente se ofendido/a se suas atitudes e práticas forem classificadas como racistas.

Não obstante, no início do governo de Mandela (1994-1999), as pesquisas foram mostrando que entre os três países (Brasil, Estados Unidos e África do Sul) a população negra brasileira era a que se encontrava em pior situação. Assim, diante de tamanha realidade, imoralmente insustentável, e por medo de se tornar objeto de chacota diplomática, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), segundo Kaly (2021), inaugurou tímidas, mas irreversíveis mudanças nas políticas públicas sociais particularistas para os grupos sociais e étnico-raciais que nunca foram beneficiados, em particular a população negra e os povos indígenas.

O presidente FHC colocou em movimento os pilares que até então funcionavam no Brasil com base em estruturas jurídicas, políticas, culturais, cívicas e crenças ideológicas herdadas do tempo da escravidão. Entretanto, de forma contrária ao defendido academicamente, foram os novos rumos do governo de Nelson Mandela que influenciaram o que se denominou de Ação Afirmativa no Brasil, visto que as políticas públicas de combate às consequências negativas do *apartheid* adotadas por Madela tiveram o apoio do governo brasileiro e fortes repercussões na política interna brasileira durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (KALY, 2022).

---

<sup>19</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nbbkH3LUg\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=nbbkH3LUg_U) Acesso em: 12 mar. 2022.

Na mesma linha de compreensão, Silva (2007) observa que as medidas de ação afirmativa para negros/as adotadas no Brasil se apresentam como um duplo produto: de um lado, resultado do tensionamento promovido pela comunidade negra e demais segmentos sociais excluídos e, de outro, de um contexto tipificado por grandes mudanças internas e externas, a exemplo das mudanças acima mencionadas. No entanto, equivocadamente ou de forma mal-intencionada, alguns críticos, assevera o referido autor, insistem em afirmar que se trata de uma cópia acrítica do modelo norte-americano, o que não é verdade. Aqui, como sempre, a política de ação afirmativa e seus mecanismos voltados para negros/as e indígenas foi feita à brasileira, isso porque, diante de um racismo difuso, mascarado, dissimulado e, sobretudo, negado, diferentemente do racismo aberto praticado nos EUA e na África do Sul, observa Luiz Fernando, os critérios não poderiam ser os mesmos, mas é óbvio que a influência do modelo anglo-saxônico e de outros países foi grande.

Não podemos negar que a movimentação dos/as negros/as por direitos civis nos Estados Unidos e no Continente Africano, de líderes negros como Martin Luther King Júnior (1929-1968) e Al Hajj Malik Al-Shabazz (1925-1965) (mais conhecido como Malcolm X) nos EUA, Nelson Mandela (1918-2013) e Stive Biko (1946-1977), na África do Sul, influenciaram na movimentação dos/as negros/as brasileiros/as. Os tensionamentos das organizações negras nesses países, com especial atenção aos referidos líderes, eram referências para os/as ativistas negros/as brasileiros/as nas ações, reivindicações e tensionamentos em relação ao racismo, às desigualdades e à necessidade de políticas públicas sociais particularistas para os/as afro-brasileiros/as.

Cabe observar, no entanto, que a mobilização negra, na América Latina, durante muito tempo foi considerada uma história de ausência ou de baixos níveis de mobilização, não pelo fato de que a raça não tenha estruturado profundamente as sociedades latino-americanas, mas sim, porque “[...] as ideologias nacionalistas tornaram o desenvolvimento da consciência de oposição difícil, e o surgimento de movimentos negros de grande escala e efetivos improváveis.” (PASCHEL, 2018, p. 269). Essa mobilização, de acordo com a autora citada, no século XIX e início do século XX, se ampliou por meio da criação de clubes sociais, jornais e partidos políticos negros. Foram alternativas encontradas pelos/as afrodescendentes de países latino-americanos, inclusive os/as afro-brasileiros/as, para ultrapassar as barreiras que os/as impediam de ascenderem social, política e economicamente.

Embora a grande maioria dos/as afrodescendentes nos países latino-americanos não fosse alfabetizada, e no Brasil não era diferente, os jornais negros, afirma Paschel (2018), foram bem-sucedidos, chegando a um público muito mais amplo do que apenas a seus assinantes. No entanto, na sua compreensão, é entre os anos de 1970 e 1980 que a mobilização negra tem um amplo crescimento em toda a América Latina em três principais setores: movimentos negros urbanos, movimentos negros rurais e movimentos de mulheres negras feministas. No Brasil a mobilização negra segue essa mesma dinâmica, evidentemente influenciada pela movimentação negra na África do Sul e nos EUA. No estado da Bahia, por exemplo, os blocos afro Ile Aye, Olodum, Araketu, Malê Debalê, entre outras organizações negras, surgem trazendo a questão da história e cultura africana e afro-brasileira para o debate.

A partir de então, os referidos movimentos negros (urbanos, rurais e de mulheres) “[...] desenvolveram diferentes conceituações de negritude, articularam ideologias políticas distintas e se engajaram em diferentes estilos de mobilização política, ainda que também tenham, de certo modo, se sobreposto.” (PASCHEL, 2018, p. 280). Juntos conseguiram pressionar o Estado a adotar políticas étnico-raciais que reestruturaram, de maneira substancial, as sociedades latino-americanas.

Em sua movimentação, os/as ativistas negros/as latino-americanos/as atuavam em diferentes frentes de ação, a exemplo da valorização das tradições africanas, ofertas de serviços educacionais e sociais, assim como denunciando a discriminação racial. Esses movimentos causaram um profundo abalo nas políticas tradicionais de muitos países latino-americanos, sendo que as mulheres negras têm grande importância, pois, tiveram maior visibilidade nas organizações negras criadas na década de 1970 na América Latina, tanto nas organizações negras de gênero misto quanto nas organizações de mulheres negras feministas (PASCHEL, 2018). No Brasil, as organizações negras também ganharam maior notoriedade a partir de então.

À medida que as organizações negras contemporâneas se ampliavam e consolidavam na América Latina, também foram se organizando e se inserindo em redes transnacionais, de modo sem precedentes (PASCHEL, 2018). No Brasil, por meio das políticas de promoção da igualdade racial, que não se limitam apenas à população negra, aos poucos, a partir da década de 1970, a agenda das organizações negras ganhou visibilidade no debate nacional e refletiu o movimento local, latino-americano e global, encampado pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

e por outros organismos internacionais, que envolve políticas identitárias e de reconhecimento, de valorização étnica, para se promover a diversidade cultural.

As ações do Movimento Social Negro no Brasil e no mundo, assim como as proposições e recomendações de organizações internacionais como a ONU e a UNESCO, foram fundamentais para a construção da agenda, elaboração e instituição das medidas de ação afirmativa voltadas para grupos étnico-raciais e sociais marginalizados. Assim, discutiremos neste capítulo sobre as movimentações, os tensionamentos, as reivindicações e as ações concretas desenvolvidas pelo Movimento Social Negro e pelos/as ativistas e intelectuais negros/as no campo da equidade de direitos, promoção da justiça social, acesso e democratização da educação, em particular no âmbito da Educação Superior. Abordaremos ainda acerca das medidas de ação afirmativa nas instituições de Educação Superior; elitismo, exclusão e ação afirmativa na pós-graduação; e sobre as nuances na construção da agenda, instituição e implementação das cotas raciais na Uneb.

#### 4.1 Movimento Social Negro, intelectuais negros/as e ação afirmativa

Nesse contexto de tensões e mudanças internas e externas, não há como negar que desde a década de 1980, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou muito no campo da legislação que versa sobre inclusão e diversidade. São notórios os avanços na construção da agenda, instituição e implementação de políticas públicas sociais particularistas voltadas para a inclusão cidadã de pessoas pertencentes aos grupos sociais e étnico-raciais marginalizados, particularmente no que diz respeito ao acesso à Educação Básica e Superior.

Contudo, engana-se quem pensa que os avanços se deram graça à boa vontade dos/as governantes que, cientes das demandas e necessidades da população empobrecida e dos cidadãos e cidadãs historicamente marginalizados/as, resolvem implementar políticas universais e particularistas de combate às desigualdades e de promoção da igualdade racial. Ao contrário, os avanços são decorrentes das movimentações e tensionamentos, em várias frentes de ações e mobilizações, dos diversos movimentos sociais, em particular das organizações que compõem o Movimento Social Negro, pelos/as intelectuais negros/as, e de entidades

internacionais como a ONU e a UNESCO, conforme enfatizaram as professoras e ativistas negras baianas, Valdina Pinto e Lindinalva Barbosa:

Hoje, o que a gente tem conquistado em nível de governo federal, em nível de governo estadual e municipal, não é dado de mão beijada ou porque eles querem. Se dependessem deles nunca seria esse quadro que temos aí, isso aí é fruto das lutas dos negros. Tudo que temos hoje: leis, cotas para negros, políticas afirmativas, a SEPROMI, a SEMUR, a SEPPIR, tudo isso é fruto da luta do negro. (PINTO *apud* ARAÚJO, 2013, p. 83).

Os governos, os estados não deram nada para a gente, na verdade eles só implantaram o que essas organizações [negras] pautaram, que vêm pautando ao longo do século [XX], inclusive porque não é uma coisa de agora. Eu acho que elas foram fundamentais, sem elas não teríamos essas conquistas. Sem elas tudo isso não teria sido possível. (BARBOSA *apud* ARAÚJO, 2013, p. 116).

Diante das premissas apresentadas, podemos inferir que a movimentação contínua dos cidadãos e cidadãs historicamente colocados/as às margens das fronteiras do Estado, por direitos negados e/ou negligenciados pelos governantes, no Brasil e no mundo, tem sido a mola propulsora para as mudanças que ocorreram no cenário político, social, cultural e educacional dos/as brasileiros/as, inclusive no que se refere à implementação de medidas de ação afirmativa para negros/as e indígenas. E também para que o debate ocorra nas diferentes esferas do Estado – político, social, acadêmico, econômico e jurídico. Nesse contexto, o Movimento Social Negro, em sua trajetória, ao longo do século XX aos dias atuais, tem sido bastante atuante na busca por um país mais justo e equânime para todas as pessoas.

O reconhecimento do Estado brasileiro da existência do preconceito e da discriminação racial, traduzido em políticas públicas particularistas de combate ao racismo e às desigualdades raciais, em grande parte, segundo Silva (2011, p. 100), se deve “[...] às reivindicações, recomendações e trabalhos concretos desenvolvidos pelas instituições negras na área da educação nos diversos estados brasileiros, junto às escolas, alunos, professores e pais.” Deve-se também aos/às intelectuais negros/as e aos NEABs que desenvolvem estudos e pesquisa sobre a questão, assim como a outros grupos sociais e pessoas engajadas com a causa antirracista.

As reivindicações e tensionamentos dos/as negros/as por uma vida com dignidade e cidadania, de fato, começam a ocupar espaço na agenda pública brasileira a partir da segunda metade do século XX. No entanto, cabe destacar que



desde o momento em que foram sequestrados/as nas suas terras de origem, transplantados/as e escravizados/as no novo mundo, eles/as vêm elaborando estratégias de resistência ao sistema opressor. Sair da condição de escravizados/as foi uma ação árdua que durou mais de três séculos, posteriormente, pós-abolição, tendo que reformular suas estratégias de resistências para buscar sair da condição marginal em que se encontravam – e ainda se encontram.

Durante o período escravagista muitas foram as tentativas de revolução (insurreições e guerrilhas) ocasionadas, assim como outras estratégias de resistência, sobrevivência e busca pela liberdade, como os quilombos, as irmandades religiosas, entre outros exemplos de organizações e/ou de manifestações negras que remontam à época da escravidão. Organizações e manifestações essas que “[...] negavam radicalmente a escravidão” (PEREIRA, 2008, p. 27), muitas delas ainda invisíveis perante a historiografia oficial, não sendo, em geral, consideradas como instituições políticas, sociais e culturais, tampouco como movimentos sociais dos/as africanos/as escravizados/as no Brasil e seus descendentes (PEREIRA, 2008; ARAÚJO, 2013).

Após o fim do sistema escravagista, a situação de miséria, o tratamento diferenciado e o isolamento social, de acordo com Florestan Fernandes (2008), provocou um doloroso processo de autoafirmação e de protestos que projetou os/as negros/as como agentes de reivindicações econômicas, sociais e políticas próprias. Assim, as organizações negras, que emergem pós-abolição preenchem uma função decisiva de impulsioná-los a se converterem em homens e mulheres negras “[...] de sua sociedade e de sua época”, buscando “[...] organizar e abreviar a transição de um estado de isolamento sociocultural, para o estado alternativo de participação sociocultural consciente, intensa e responsável.” (FERNANDES, 2008, p. 99). Para isso, assim como em outros países da América Latina, criaram associações beneficentes, culturais, recreativas e educativas, de modo a oportunizar à população negra acesso a uma vida social e cultural que lhes era negada.

Tais organizações negras eram taxadas de grupos subversivos e, posteriormente, até um passado recente, e ainda hoje na concepção de algumas pessoas, como grupos ideológicos que pregavam/pregam o racismo às avessas. Estariam essas organizações maculando, assim, a imagem do Brasil, considerado, nacional e internacionalmente, como o berço da democracia racial, isto é, paraíso racial onde os diferentes grupos étnico-raciais que aqui convivem relacionam-se em perfeita harmonia, isso até as pesquisas acadêmicas mostrarem o contrário e as

denúncias das organizações negras ganharem maior visibilidade no contexto político e social dos brasileiros/as. Os dados estatísticos que mostravam o fosso existente entre brancos/as e negros/as no país não eram levados em consideração na hora de questionar a validade de qualquer organização negra. Era inaceitável aos olhos das pessoas brancas a existência dessas organizações, afinal, vem desnudando o racismo à brasileira e o pseudodiscurso e teorização da superioridade dos/as brancos/as e a inferioridade dos/as não brancos/as.

Petrônio Domingues (2007) divide a trajetória do Movimento Social Negro no Brasil, do pós-abolição à atualidade, em quatro fases: a primeira de 1889 a 1937, a segunda de 1945 a 1964, a terceira de 1978 a 2000 e a quarta de 2000 atual. A primeira fase corresponde a um período em que os/as negros/as, diante da situação de miséria e abandono em que se encontravam, em busca de encontrar meios para superar as barreiras de ordem diversas (educação, saúde, lazer, habitação, entre outras) que os/as impediam de terem uma condição de vida com dignidade, passam a se organizar em grupos com diferentes perfis – culturais, beneficentes, recreativas, jornais, grêmios literários e outras. No entanto, nesse período, as organizações negras brasileiras eram desprovidas de caráter explicitamente político, e somente a partir de 1945 é que se torna, de fato, um movimento de base política.

Cabe destacar que surge a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite e outros, sendo a organização negra de maior destaque no período de 1889 a 1937, considerada “[...] um movimento político de massa, integracionista e de reação a discriminação do negro no mercado de trabalho.” (SILVA, 2020, p. 193). Primeira organização negra de caráter político espalhada por todo o país, em 1936 obteve o registro como partido político, mas foi fechada em 1937 por Getúlio Vargas, com a implantação do Estado Novo/Terceira República (1937-1945). Embora tenha durado poucos anos, deixou grandes contribuições no campo político, social, educacional e cultural dos/as afro-brasileiros/as.

Em paralelo às associações beneficentes e recreativas surge a imprensa negra (jornais informativos independentes, mantidos e publicados pelos próprios negros), se configurando como um espaço de manifestação cultural, social e política, assim como instrumento de denúncia à discriminação racial e práticas racistas, no campo do trabalho, da saúde, da educação, do lazer, da moradia e da violência policial para com os negros e negras. Um dos principais instrumentos utilizados pelos/as ativistas

negros/as, como forma de expressar seu inconformismo, denunciar e protestar contra a situação marginal em que a população negra se encontrava no país. Para divulgar assuntos de natureza social, política e econômica, discutir problemáticas sociais pelas quais os/as negros/as vinham passando, reivindicar direitos e mantê-los/as informados/as sobre o que acontecia no meio social negro e na sociedade em geral, colocando em evidência a questão racial no país.

O primeiro jornal direcionado à população negra, segundo Araújo (2013), surge em 1910, na cidade de Campinas, São Paulo, e se chamava “O Bandeirante”, depois, em 1915, na capital paulista, é fundado “O Menelike”. Assim, vão surgindo, por todo o país, jornais escritos e dirigidos por negros e para negros/as. Um das características desses jornais é que eles sobreviviam apenas dos poucos e escassos recursos doados pela comunidade negra, sobretudo, do financiamento dos seus próprios idealizadores, e devido à falta de recursos financeiros não havia, na maioria desses jornais, uma regularidade na publicação, alguns dos seus responsáveis tiravam do próprio bolso, para que saíssem com certa regularidade (MOURA, 1980).

Importante instrumento de ação diante da discriminação racial, da violência policial contra as pessoas negras e na reivindicação de direitos civis, a imprensa negra utilizava-se de diversos artifícios de linguagem para fazer a denúncia à situação marginal em que se encontravam os/as negros/as no Brasil, uma vez que, se fossem categóricos na exposição dos fatos e/ou nas críticas, corriam o risco de serem perseguidos e massacrados pelos detentores do poder. Era também um meio de repreender os/as negros/as que se comportassem fora das normas de conduta aceitas pela sociedade branca. Em vista disso, o Candomblé, a Capoeira, o Samba, o alcoolismo e a vadiagem eram duramente recriminados pelos jornais da imprensa negra (ARAÚJO, 2013), sendo moldados/as, portanto, conforme as práticas sociais de seus/suas opressores/as. Fato esse que demonstra como a colonização das mentes veio se dando ao longo da história.

Assim, sem entrar em confronto com os/as brancos/as – a cultura branca era modelo a ser seguido –, os/as negros/as, por meio das associações beneficentes, culturais, recreativas e da imprensa negra, passam a desenvolver novas estratégias de enfrentamento à condição subumana em que a população negra se encontrava em toda parte do Brasil. Começam a desenvolver mecanismos de combate à discriminação racial, de valorização e de inserção dos/as negros/as no convívio social, econômico, político e educacional. Por acreditar que a educação era o principal meio

de os/as negros/as saírem da condição em que se encontravam, de elevá-los à condição de cidadãos e cidadãs, conhecer as leis e fazer valer seus direitos, saber ler e escrever era pauta obrigatória, objetivo a ser alcançado. Assim, a educação tinha lugar de destaque, portanto, além de incentivar veemente que os/as negros/as se alfabetizassem, criaram escolas com tal missão, tomando para a si a tarefa de educar seus pares, a começar por seus ativistas (DOMINGUES, 2008; PEREIRA, 2008; ARAÚJO, 2013).

A segunda fase corresponde ao término do Estado Novo/Terceira República e início da Quarta República (1946 e 1964), um período em que as organizações negras ressurgem no cenário político e social dos/as brasileiros/as e retomam suas pautas no campo da política, da cultura, do trabalho, da saúde, da educação, da segurança pública, do lazer entre outros direitos da cidadania e do bem viver. O foco, portanto, era na conquista de direitos civis, políticos e sociais.

No período de 1940 a 1960, para fomentar o debate sobre a situação marginal em que se encontravam os/as afrodescendentes, inclusive a necessidade de políticas públicas particularistas, as organizações negras brasileiras, conforme os estudos de Santos, J. (2007), Silva (2007), Araújo (2013), entre outros/as pesquisadores/as, promoveu diversos eventos nacionais, regionais, estaduais e locais. Nesse período, o tema educação como espaço de transformação social, em consonância com as demandas por políticas públicas particularistas, ocupava grande espaço nas agendas de reivindicações dessas organizações (SILVA, 2007). O Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias do Nascimento<sup>20</sup>, foi uma das organizações negras brasileiras que mais pautou, estimulou e promoveu o debate acerca da necessidade das referidas políticas nesse período.

Contaram ainda com o apoio de intelectuais negros/as e brancos/as que estudavam a temática das relações raciais e culturais no Brasil. Entre os/as intelectuais negros/as, estavam nomes como o de Abdias do Nascimento, Edson Carneiro e Guerreiro Ramos. Entre os/as intelectuais brancos/as que se inscrevem na causa antirracista, destaca-se Florestan Fernandes, Roger Bastide, Octavio Ianni e Carlos Hasenbalg. A esse respeito, a professora e ativista negra Ana Célia da Silva,

---

<sup>20</sup> Intelectual e parlamentar brasileiro, foi um dos/as primeiros a suscitar o debate sobre ação afirmativa na pauta do Movimento Social Negro, na universidade e no Congresso Nacional. Autor de alguns projetos de lei que dispunham sobre ação reparatória para a população negra brasileira.

em pesquisa anterior sobre a atuação das organizações negras baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990<sup>21</sup>, ressaltou:

Nós temos aliados pesquisadores e escritores brancos ou assemelhados a branco que contribuem muito escrevendo. Eu acho que o principal deles é Carlos Hasenbalg. Nós temos Florestan Fernandes [...]. Temos também Clóvis Moura, [...] que depois se auto classificou como negro, e muitos outros. E aqui na Bahia nós tivemos o apoio muito grande, temos até hoje, do Professor Edivaldo Boaventura, ele orienta alunos negros, ele luta para que esses alunos sejam admitidos, quando têm capacidade, nos cursos de mestrado e doutorado [...]. A Professora Yeda Pessoa de Castro também, na época da ditadura ela abriu o CEAO para o movimento negro. Ela criou o Museu Afro. Ela fez os dois cursos de formação de professores de história da África. Facilitou e ajudou muito a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos. (SILVA *apud* ARAÚJO, 2013, p. 90)

No entanto, conforme revelou a pesquisa, havia certa desconfiança, por parte dos/as ativistas negros/as, em relação ao apoio dos/as intelectuais brancos/as à causa antirracista, uma vez que, como enfatizou Valdina Pinto:

A gente tem aliado? Tem. Tem pessoas que estão aí, chegam junto? Sim. Mas por outro lado a gente não pode perder de vista que mesmo sendo aliados eles têm uma posição de privilégio dentro da sociedade. Eles ocupam um lugar na sociedade que é um lugar de privilégio, é aí que eu questiono: será que numa situação que a gente não estiver ali por perto eles continuam sendo aliados ou vão para esses lugares de privilégio? Eu questiono sempre isso, é uma realidade com a qual a gente convive. (PINTO *apud* ARAÚJO, 2013, p. 92).

Parte dessa desconfiança, segundo Nascimento (2003, p. 277), está condicionada ao fato de que “[...] prevalece a apropriação pelas elites brancas do conhecimento e do trabalho intelectual produzido por afrodescendentes.” Essa apropriação, a que se refere Nascimento, sempre aconteceu na história dos/as negros/as no Brasil, principalmente, pelos/as intelectuais e pelas pesquisas acadêmicas que, conforme Araújo (2013), se configuram como um dos principais instrumento de apropriação dos conhecimentos e saberes produzidos pelos/as negros/as no continente africano, no Brasil e na diáspora africana.

De acordo com a ativista negra Lelia Gonzales (1982, p. 24), é a partir dos anos de 1945 “[...] que vamos encontrar a presença de representantes dos setores

---

<sup>21</sup> Pesquisa defendida em abril de 2013, no PPGEduC/UNEB, sob a orientação da professora Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz.

progressistas brancos juntos às entidades negras, efetivando um tipo de aliança que se prolongaria, de maneira mais ou menos constante, aos dias atuais.” E, dessa forma, apresentam importantes contribuições para o movimento antirracista no país. No estado da Bahia, nomes como os de Yeda Pessoa de Castro, Edivaldo Boaventura, Marcos Aurélio Luz, Delcele Queiroz, Jocélio Santos e Juca Ferreira foram citados pelos/as professores/as e ativistas negros/as baianos/as, participantes da pesquisa de mestrado, em 2013, como sendo intelectuais brancos/as que contribuíram de forma significativa para que as mudanças acontecessem, tanto no campo educacional quanto no âmbito cultural e da pesquisa científica (ARAÚJO, 2013).

As pesquisas acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores/as negros/as e brancos/as, a partir dos anos de 1950, as denúncias da discriminação racial, os debates promovidos pelas organizações negras acerca da necessidade de políticas particularistas para os/as afrodescendentes, influenciaram técnicos do Ministério do Trabalho (MT) e do Tribunal Superior do Trabalho (TST), em 1968, a se posicionarem a favor da criação de uma lei que beneficiasse a população negra no mercado de trabalho. Consideravam eles que a única solução para impedir as práticas de discriminação racial no mercado de trabalho era a instituição de uma lei que obrigasse as empresas privadas e manter em seu quadro de funcionário um percentual mínimo de pessoas negras, mas que não logrou êxito, devido à resistência da intelectualidade brasileira que se utilizou do discurso de ser o Brasil um país mestiço, para contestá-la, utilizando-se do argumento de que, por ser uma nação mestiça, não seria possível classificar as pessoas por grupos étnico-raciais, assim como falar de racismo na sociedade brasileira (SANTOS, J., 2005, 2007).

As pesquisas desenvolvidas por intelectuais negros/as e brancos/as, segundo Araújo (2013, 2020), também serviram de base e de suporte teórico para as organizações negras, que emergem no cenário político brasileiro a partir dos anos de 1970, em pleno regime militar, no direcionamento de suas ações, reivindicações e tensionamentos no campo das políticas públicas particularistas para os/as negros/as.

A terceira fase (1978-2000), após ficar um longo período atuando às escondidas, em decorrência da ditadura militar que reprimiu e desarticulou todo tipo de mobilização social, o Movimento Social Negro emerge novamente no contexto político. Surgem diversas e diferentes organizações negras de distintos perfis (político, social, cultural, religioso), tendo como pauta de reivindicação e de ação o enfrentamento ao racismo, à discriminação e à desigualdade racial, defesa de direitos

civis, políticos e sociais, em particular o acesso e promoção de uma educação antirracista.

Buscava-se atuar de forma mais enérgica junto ao Estado, para assim ocupar espaços, ainda que de forma tímida, no setor público e privado, com profissões e cargos de prestígio social, até então uma raridade. O Movimento Negro Unificado (MNU) era composto de organizações negras de diferentes perfis e radicado em toda parte do país, a organização negra de maior expressão e visibilidade no contexto nacional.

Sem deixar de lado o viés cultural e assistencialista, as organizações negras, que emergem no cenário nacional a partir da década de 1970, passam a atuar no campo político e acadêmico de forma mais efetiva. No meio acadêmico, segundo Silva (2020), professores/as e pesquisadores/as passaram a revisar as produções científicas contaminadas de ideologias que serviam apenas para a reprodução do racismo, a editar obras de pesquisadores/as acadêmicos/as e do ativismo que descontroem ideologias e apresentam propostas de combate à exclusão e de inclusão de negros/as nos espaços de poder, entre eles o espaço escolar, inclusive o acesso à universidade. A partir de então, além de reivindicar políticas diferenciadas para os/as afrodescendentes, passam também a pôr em práticas projetos e ações de caráter afirmativo, contemplativos da diversidade étnica do povo brasileiro e da humanidade.

Dentro das suas sedes e/ou juntos às instituições de ensino, tanto no campo pedagógico quanto no campo social, político e cultural, as organizações negras passaram a desenvolver ações que visam atender às necessidades, demandas e interesses dos/as afrodescendentes. Fundaram escolas comunitárias, cursos pré-vestibulares para pessoas negras carentes, cursos de extensão pedagógica, campanhas de alfabetização de jovens e adultos, debates, seminários, encontros, congressos e atividades culturais, apoio à criação de núcleos de estudos e centros de pesquisa dentro das universidades, ou seja, ações de caráter afirmativo. Entre outros projetos e atividades que contribuíram significativamente para as mudanças que têm ocorrido em diferentes esferas do Estado, inclusive como referencial para órgãos como o MEC e as Secretarias de Educação estaduais e municipais na formulação, instituição e implementação de políticas educacionais afirmativas (ARAÚJO, 2013).

Os cursos pré-vestibulares para pessoas negras carentes, é importante destacar, se não é a pioneira, é uma das primeiras intervenções do Movimento Social Negro que potencializou o acesso de negros e negras à Educação Superior. Para

Guimarães (2003), esses cursos se configuram como a primeira tentativa de intervenção das organizações negras brasileiras frente à obstrução do acesso dos/as afrodescendentes à Educação Superior, frequentemente organizados a partir do trabalho voluntário de ativistas negros/as e simpatizantes que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a um valor meramente simbólico, estudantes negros/as da periferia e de baixo poder aquisitivo. Quase sempre, esses cursos funcionavam em espaços físicos cedidos por associações comunitárias e entidades religiosas.

A quarta fase (2000 - atual), tem início com a expansão e popularidade do Movimento Hip Hop, que chega ao Brasil em 1980, mas que se torna popular na década de 1990 e tem maior expressão em nível nacional a partir dos anos 2000. Um movimento que tem sua imersão nos bairros periféricos, maior adesão por parte da juventude e desprovido de uma organização política e ideológica de combate ao racismo, buscando defender apenas os interesses da população negra (DOMINGUES, 2007). Em outras palavras, as estratégias de ação desse movimento não estão restritas apenas às questões étnico-raciais.

Na contramão do sistema político, para além do campo da reivindicação e tensionamento, o Movimento Social Negro, ao longo do século XX aos dias atuais, tem atuado no campo das ações concretas no âmbito social, cultural, político, econômico e educacional. Assim, as mudanças que ocorreram nas últimas décadas no Brasil, em relação à representação social do/a negro/a na sociedade brasileira, em particular a mudança de atitude do Estado para com as desigualdades étnico-raciais, implementação de medidas de ação afirmativa para os grupos étnico-raciais nunca beneficiados, de acordo com os estudos de Santos, J. (2005), Araújo (2013, 2020), se deram, em grande parte, graças às ações e tensionamentos das organizações negras no Brasil e no mundo e dos/as intelectuais negros/as comprometidos com a questão ao longo do século XX, e que se tornaram mais expressivas a partir dos anos de 1970.

Juntamente com os/as intelectuais negros/as e os NEABs, o Movimento Social Negro contemporâneo se configura como um dos principais agentes mobilizadores das medidas de ação afirmativa. A sua trajetória histórica, nesse campo de mobilização e tensionamento, o coloca como ator principal na reivindicação, formulação, coordenação e fiscalização dos mecanismos que colocam em prática a política de ação afirmativa. Para Gomes (2017), foi o principal protagonista para que a política de ação afirmativa se transformasse em questão social, política, acadêmica e jurídica no país.



Em se falando de intelectualidade, no meio acadêmico, durante muito tempo os/as negros/as foram tratados/as apenas como objeto de pesquisa pelos pesquisadores que estudavam a relações étnico-raciais no país (SANTOS, 2008). Sua inserção como pesquisadores/as, como produtores/as de conhecimento, segundo Gomes (2008), faz parte das ações e das reivindicações do Movimento Social Negro pelo direito à educação, ao conhecimento científico e à superação do racismo. Se distingue, pontua Pereira (2007), em três frases distintas: ausência de diálogo entre pesquisadores e ativistas negros/as; o/a negro/a com informantes chave das pesquisas; e o surgimento de uma intelectualidade negra.

A primeira fase, caracteriza-se pela ausência de diálogos entre acadêmicos e ativistas negros/as. Não eram do interesse dos/as pesquisadores/as brasileiros/as as questões referentes à situação desigual em que os/as afrodescendentes se encontravam no país (PEREIRA, 2007). Ao contrário, entre o final do século XIX e início do século XX, foram criadas pseudoteorias que atestavam a superioridade dos/as brancos/as e a inferioridade dos/as negros/as. Nessa fase, a ciência serviu como dispositivo de dominação, discriminação e racismo. As instituições educacionais, os periódicos científicos e as associações profissionais, principais espaços de divulgação dessas ideias e práticas, foram posteriormente contestadas, superadas e condenadas no meio acadêmico e social. Mas que, ressalta Gomes (2010), não isenta os prejuízos e o imaginário racista que essas pseudoteorias ajudaram a reforçar e reproduzir no Brasil.

A segunda fase tem início na década de 1950, em São Paulo, quando estudiosos como Roger Bastide e Florestan Fernandes, de forma sistemática, em função do projeto Unesco, que tinha como objetivo o resgate das movimentações dos/as negros/as brasileiros/as por liberdade e melhores condições de vida, estabelecem um diálogo com os/as ativistas negros/as, trazendo-os/as para dentro da universidade como informantes chave da pesquisa. A partir de então, os/as ativistas e os intelectuais negros/as passam a participar do debate acadêmico (PEREIRA, 2007), a intervir e a influenciar outros/as intelectuais negros/as e não negros/as no que diz respeito às relações étnico-racial no Brasil (SANTOS, 2008). Assim, amplia-se o número de acadêmicos/as engajados/as com as questões da população negra no país, e, por conseguinte, tem-se uma maior visibilidade a essas questões.

A terceira frase se dá a partir do momento em que os/as acadêmicos/as e os/as ativistas negros/as buscam se situar simetricamente uns em relação aos outros e

ganham espaço com a formação de um quadro de intelectuais negros/as ligado à academia e recrutado da classe média. Intelectuais esses que, participantes ou não do Movimento Social Negro, procuram manter o diálogo com o meio acadêmico, não apenas como informantes chave, mas também, direta ou indiretamente, como mentores da própria reflexão acadêmica (PEREIRA, 2007). Ao acessar a universidade, os/as negros/as passam a abordar temáticas que antes não eram pesquisadas, a traçar novas metodologias que deem conta de interpretar as vivências e as experiências dos/as negros/as, ao longo da sua trajetória social e cultural, que os métodos científicos eurocentrados não dão conta de fazê-lo. Dessa forma, tem início o processo de descolonização do poder, do ser e do saber dentro da universidade.

O posicionamento e a intervenção das organizações negras, de forma conjunta com os conhecimentos produzidos pelos/as intelectuais negros/as e brancos/as na universidade, colocaram no centro do debate político, social, acadêmico e jurídico as discussões acerca da importância e necessidade da aplicação de medidas de ação afirmativa para afrodescendentes por parte do Estado brasileiro. Assim, trazem para o debate questões sensíveis no que diz respeito às relações étnico-raciais no país e na diáspora africana, descontroem discursos elaborados pela elite intelectual e incorporados no imaginário popular, a exemplo da crença de que não há conflito racial no Brasil (o mito da democracia racial) e do discurso de que a desigualdade no Brasil é apenas uma questão social e de classe (socioeconômica).

Os/as intelectuais negros/as engajados/as com as questões dos/as negros/as no Brasil, podemos asseverar, têm sido, nas últimas décadas, os/as principais responsáveis pela inserção da pauta da desigualdade racial na agenda da pesquisa científica nacional. Fazem-se cada vez mais presentes e atuantes no desenvolvimento de pesquisas e publicações diversas que versam sobre as relações étnico-raciais no país, principalmente no que diz respeito às desigualdades que atingem com maior intensidade pessoas negras e indígenas. De acordo com Silva (2020), os projetos de pesquisas desenvolvidos pelos/as ativistas negros/as nas universidades têm efeito multiplicador na graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, expandindo a prática de currículos pluriculturais desenvolvidos nas salas de aula. Além de contribuir para ampliação do debate, apresentam subsídios teóricos para elaboração de novas medidas de ação afirmativa que complementem as já existentes.

## 4.2 Ação afirmativa, cotas raciais e Educação Superior

O debate sobre políticas públicas particularistas para a população negra, conforme já exposto, têm início na década de 1940 pelo Movimento Social Negro e ganha mais espaço na agenda desse movimento a partir da década de 1970, quando novas organizações negras entram em cena, a exemplo do MNU. Mas é a partir da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília, em 1995, que se conseguiu incluir na pauta da agenda política nacional uma discussão mais ampla, qualificada e acalorada sobre adoção das referidas políticas para negros/as na Educação Superior e nos concursos públicos.

A qualificação e ampliação do debate sobre ação afirmativa no meio acadêmico, ao que parece, segundo Santos, S. (2009), ocorre a partir do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da Justiça, realizado em julho de 1996, como resposta do governo federal à Marcha Zumbi dos Palmares. No entanto, foram os estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, desenvolvidos por pesquisadores/as negros/as e outros/as intelectuais comprometidos/as com a causa antirracista, que embasaram e potencializaram o debate e a inclusão da temática da ação afirmativa no meio acadêmico.

Diante da pressão dos movimentos sociais, em particular das organizações negras e dos/as intelectuais negros/as, da conjuntura política nacional e internacional favorável à política de ação afirmativa no mercado de trabalho e na Educação Superior, o Estado e suas instituições começam a se posicionar e a adotar algumas providências para atender às reivindicações da população negra. Para Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006, p. 294), umas das grandes conquistas do Movimento Social Negro “[...] foi conscientizar uma grande parte da sociedade brasileira em relação à questão racial e convencer o governo a abandonar sua passividade conivente diante das desigualdades raciais.”

Assim, diante da atuação das organizações negras e dos/as intelectuais negros/as, o Estado passa a implementar as primeiras medidas de ação afirmativa direcionadas às pessoas negras e indígenas, gerando polêmicas e conflitos acerca da legalidade e constitucionalidade dessas medidas.

Uma das primeiras providências a ser considerada, no âmbito do governo federal, em relação às políticas de promoção da igualdade racial, data do ano de 1988, quando é criada a Fundação Cultural Palmares, com a finalidade de promover e preservar os valores culturais, históricos, sociais e econômicos da população negra. Também o Decreto nº 95.855/1988, que declara a Serra da Barriga como Monumento Nacional, dois anos antes tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como Patrimônio Cultural Brasileiro, e em 2017 recebeu o título de Patrimônio Cultural do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Posteriormente, em 1995, em resposta à Marcha Zumbi dos Palmares, o governo federal cria o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), composto por representantes da sociedade civil ligados ao Movimento Social Negro e dos ministérios e secretarias vinculados à Presidência da República, responsável por elaborar e desenvolver políticas públicas particularistas direcionadas aos/às afrodescendentes. Um ano depois, em 1996, é criado o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO), que tinha como finalidade elaborar um plano de ação, de modo a eliminar a discriminação no mercado de trabalho e responder à denúncia de organizações sindicais ao não cumprimento da Convenção nº 111, de 1958, da OIT, concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão, por parte do governo brasileiro (ARAÚJO, 2020).

Ainda assim, até a Conferência de Durban, pontua Guimarães (2003), a ação do governo federal restringia-se ao combate à pobreza, com alguns programas específicos que levavam em consideração a identidade racial dos/as participantes, sendo conduzidos por ministérios em que representantes negros/as tinham alguma ascendência. Quer dizer, a ocupação de espaços no setor público foi uma ação estratégica dos/as ativistas negros/as para a construção da agenda, elaboração, instituição de medidas de ação afirmativa para os/as afrodescendentes frente ao Estado. Medidas essas que ganham maior visibilidade no contexto da Marcha Zumbi dos Palmares e de preparação da Conferência de Durban. Dois eventos que incidiram grandemente nos rumos tomados pelo Estado brasileiro na promoção da igualdade racial e de implementação de medidas de ação afirmativa em todo o país.

Em 2003, dois anos após a Conferência de Durban, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, são criados o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPIRR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), responsáveis por

organizar e articular a execução de políticas e serviços para a superação das desigualdades étnico-raciais no país. Nesse mesmo ano, as universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), a Uneb e a UEMS implementaram a reserva de vagas para estudantes afrodescendentes oriundos de escolas públicas no processo seletivo do vestibular, ação que nos anos seguintes foi adotada por várias outras universidades públicas federais e estaduais. No caso da Universidade do Estado da Bahia, conforme já exposto, a implementação se deu nos cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Inicialmente existiam apenas duas modalidades de cotas – as cotas sociais e as cotas raciais adotadas na graduação. No caso das cotas sociais, o/a estudante que desejar concorrer a uma das vagas deve, necessariamente, ser oriundo/a de escola pública, no entanto, a cor/raça não é considerada. Já nas cotas raciais, a cor/raça é condição primeira e critério a ser considerado, e dividida em três modalidades distintas: cotas raciais e sociais sobrepostas, que leva em consideração cor/raça e ser egressos de escola pública; cotas raciais e sociais independentes, em que os critérios de ser afrodescendente e egresso de escola pública são observados em separados; e as cotas raciais, nas quais o/a estudante não precisa necessariamente ser oriundo de escola pública, apenas se autodeclarar com afrodescendente, isto é, como preto ou pardo. Tem ainda a bonificação que, indiferentemente das cotas sociais e das cotas raciais, não estabelece um percentual de vagas a serem preenchidas por estudantes afrodescendentes, os/as quais recebem uma quantidade de pontos que serão somados aos obtidos no exame seletivo (SILVA *et al.*, 2009).

Contudo, com os avanços no debate, nas pesquisas, nos resultados obtidos, reivindicações de movimentos sociais e a solicitação do MEC, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, que solicitava que as universidades públicas apresentassem, no prazo de 90 dias, propostas de inclusão de afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, ampliou-se o público-alvo contemplado com as medidas de ação afirmativa, em particular a reserva de vagas na graduação e na pós-graduação. Para além de afrodescendentes, indígenas e estudantes de escola pública, outros agentes sociais, a exemplo dos quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência e LGBTQIAP+, também passaram a ser incluídas. Com isso, novas modalidades de medidas de reserva de vagas foram criadas, sendo os critérios e modalidades revistos e reformulados.

Atualmente, existem seis modalidades de reservas de vagas adotadas pelas instituições de Educação Superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação:

- Cota - Cotas para determinados grupos;
- Cota + Vagas Suplementares Reservadas - Cotas para um determinado grupo e vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro(s) grupo(s) de beneficiários, todos submetidos a processo seletivo regulado por edital único;
  - Cota + Vagas Suplementares Reservadas (com processo seletivo separado) - Cotas para um grupo e vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro(s) grupo(s) de beneficiários, os quais são submetidos a um processo seletivo separado e com regras distintas;
  - Cota + Vagas Suplementares Reservadas (com processo seletivo separado) - Vagas adicionais destinadas exclusivamente para pessoas pertencentes a determinados grupos e todos os candidatos são submetidos a processo seletivo regulado por edital único;
  - Vagas Suplementares Reservadas (com processo seletivo separado) - Apenas vagas adicionais destinadas exclusivamente a determinados grupos, os quais são submetidos a processos seletivos separados e com regras distintas;
  - Cota + Bônus - Cotas para determinados grupos e bônus em etapas do processo seletivo. (VENTURINE, 2019, p. 08).

Assim, ao analisar os avanços e os desdobramentos, é possível perceber que a política de ação afirmativa e seus mecanismos, em particular a reserva de vagas, deu certo na sociedade brasileira. Pesquisas acadêmicas, governamentais (indicadores socioeconômicos e educacionais) e de órgãos não governamentais (movimentos sociais, entidades do terceiro setor) sinalizam que os/as beneficiados/as pelas medidas de ação afirmativa têm alcançando melhora na sua condição de vida, tanto no setor educacional quanto no econômico, político e social. No entanto, se fosse o contrário, se as cotas raciais estivessem gerando evasão, retenção e baixo desempenho, como pontua Guimaraes (2016), teria sido um grande problema. Se isso não acontece, o referido autor observa:

[...] foi porque havia de fato uma grande demanda reprimida de estudantes negros preparados para a vida universitária. Do mesmo modo, as previsões catastróficas de acirramento do racismo no ambiente universitário certamente, se eram plausíveis, tornaram-se menos prováveis com a expansão geral do número de vagas universitárias. (GUIMARAES, 2016, p. 120).

É preciso ressaltar, entretanto, que, para além do que pontua Guimaraes na citação acima, houve um grande debate que envolveu os setores acadêmico, jurídico

e político brasileiro, assim como os movimentos sociais, a mídia e a sociedade em geral. O debate fomentado por esses setores e movimentos sociais possibilitou a desconstrução de discursos contrários fundamentados em argumentos frágeis que, diante de suas inconsistências, não se sustentaram.

### 4.3 Ação afirmativa e reserva de vagas na pós-graduação

É notório que as medidas de ação afirmativa para negros/as e indígenas, que vêm sendo adotadas pelas Instituições de Educação Superior públicas brasileiras, desde o início do presente século, se configuram como um importante instrumento que possibilita maior acesso dos/as sujeitos/as pertencentes a grupos sociais e étnico-raciais marginalizados à Educação Superior. No que diz respeito ao acesso, embora existam algumas legislações tratando da temática, a exemplo da Lei nº 12.711/12, ainda não se tem uma legislação específica, com isso, a existência de diversificados mecanismos de promoção do acesso, sendo os principais as cotas raciais e as vagas suplementares, conforme já demonstrado.

Em relação à pós-graduação, diferentemente do que ocorre na graduação, ainda não existe uma legislação que regule as medidas de ação afirmativa, de modo que algumas medidas têm sido criadas, de forma autônoma, pelos programas ou por resolução do conselho universitário, aplicadas a todos os programas de uma universidade ou instituídas por leis estaduais (VENTURINI, 2017). O que existiu, de fato, foi a Portaria Normativa nº 13/2016, que fomentou o debate sobre ação afirmativa na pós-graduação, e que recomendava em seus artigos 1, 2, 3 e 4:

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Art. 2º As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas.

Art. 3º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo

discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação.

Art. 4º O Ministério da Educação - MEC instituirá Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações propostas nesta Portaria. (BRASIL, 2016)

Essa portaria impactou no aumento expressivo de programas de pós-graduação que adotaram algum tipo de medida de ação afirmativa para afrodescendentes, indígenas e outros grupos sociais marginalizados, em particular com a reserva de vagas. Em 2018, conforme os estudos de Venturini e Feres Júnior (2020), 73,10% dos programas por Resolução da Universidade, 17,90% por decisão do próprio programa, 8,60% por Lei Estadual e 0,40% por incentivo da FCC/Fundação Ford, sendo que, do total de programas existentes no país, 26,4% implementaram algum tipo de medida de ação afirmativa, tendo predominância as universidades federais, com 85,5% das iniciativas, seguidas das estaduais, com 14,1%.

Ainda de acordo com Venturini e Feres Júnior (2020), a adesão das universidades federais à política de ação afirmativa e seus mecanismos está diretamente ligado à Portaria Normativa nº 13/2016 e ao fato de que, em diversas universidades, as medidas de ação afirmativa implementadas ocorreram por meio de resolução aprovada pelo conselho universitário. Destarte, a adoção de tais medidas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, reforça Munanga (2020, p. 67), “[...] não dependem do amparo das leis, mas sim da autonomia acadêmica que todas as universidades têm” e da qual os programas de pós-graduação também disfrutam.

A área de Ciências Humanas é na qual prevalece o maior número de medidas de ação afirmativa com 22,9%, multidisciplinar com 12,3%, Ciência da Saúde com 12,2%, Ciências Sociais Aplicadas com 12%, Ciências Agrárias com 9,9%, Ciências Biológicas com 8,3%, Ciências Exatas e da Terra com 8,0%, Engenharias com 7,4%, Linguísticas, Letras e Artes com 7,0% (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020). Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, como podemos ver, são as áreas que apresentam o maior percentual de programas que implementaram algum tipo de mecanismo de reserva de vagas, enquanto as engenharias apresentaram o menor número. Isso se deve, segundo os referidos autores, ao fato de que:



A predominância das áreas de humanidades (Humanas e Sociais Aplicadas) parece ter relação com seus objetos de estudo e com a proximidade de questões ligadas a grupos vulneráveis, tais como estratificação social, estudo de línguas indígenas, distribuição dos grupos na cidade, índices de violência e vulnerabilidade, entre outros. (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p. 899).

Ademais, os programas da área de engenharia, que implementou algum tipo de mecanismo de reserva de vagas, fizeram porque foram obrigados por resolução do conselho universitário ou por lei estadual. Isso se deve, de acordo com Venturini e Feres Junior (2020, p. 899), “[...] provavelmente, a uma cultura de conservadorismo meritocrático presente nas Engenharias que redundava em maior resistência à mudança de processos seletivos e à criação de políticas afirmativas.” Tem-se ainda o fator que as engenharias são cursos de maior prestígio social e de maior remuneração, frequentados por um público majoritariamente do sexo masculino e branco, portanto, de maior resistência às medidas de ação afirmativa para os/as não brancos/as.

A região Norte, em 2018, era a região que apresentava a maior proporção de programas de pós-graduação *stricto sensu*, com 52,8% de medidas de ação afirmativa, seguida das regiões Centro-Oeste, com 39,5%, Nordeste, com 35,7%, Sudeste, com 23,7% e Sul, com 11,4%. Os estados de Sergipe, Tocantins, Acre e Amapá em todos os programas, e os estados de Piauí em 94,1%, Goiás 86,8%, Amazonas 81,1% e Roraima 75% dos programas. Em termos numéricos, os estados de Minas Gerais, com 151 programas, Rio de Janeiro com 100 e Bahia com 77, enquanto Santa Catarina com apenas 3 programas e Pernambuco com 2, sendo os estados com menor número. Os programas com nota 6 (7,6%) e 7 (3,95%), maior padrão de excelência, conforme avaliação/classificação CAPES, são os mais resistentes, enquanto os programas com nota 3 (30%) e 4 (41%) foram os que mais implementaram medidas de ação afirmativa (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020). Cabe observar que as notas dos programas da Uneb variam entre 3 e 5.

Falar sobre Política de Ação Afirmativa e seus mecanismos, em particular as cotas raciais, na pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, significa pensá-la como espaço responsável pela formação de pesquisadores/as e de produção de conhecimento científico, ainda de acesso restrito e altamente seletivo e excludente. Trata-se de um espaço de disputa no qual a elite branca conservadora ainda consegue manter-se quase que exclusivamente frente ao direcionamento do que é ciência e de como fazer pesquisa, assim como no direcionamento dos temas dignos de serem

pesquisados, considerando os grupos sociais historicamente marginalizados apenas como objeto de estudo (PEREIRA, 2007; SANTOS, 2008; GOMES, 2017). Dessa forma, nega-se a participação dos/as sujeitos/as pertencentes a esses grupos enquanto pessoas capazes de produzir conhecimentos cientificamente válidos e de interesse da ciência. Nessa perspectiva, argumenta Bourdieu (1998, p. 37):

O conflito ritual entre a grade ortodoxia do sacerdócio acadêmico e a heresia notável dos independentes inofensivos faz parte de mecanismos que contribuem para manter a hierarquia dos objetos e, ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos.

Diante desse conflito ritual, de que nos chama a atenção Bourdieu, questiona-se: na hierarquia acadêmica de produção de conhecimentos científicos, quem são os grupos privilegiados e maiores beneficiados com os conhecimentos produzidos? Seguramente que não são as pessoas empobrecidos/as, em sua maioria de não brancos/as, e sim os/as enriquecidos/as, em sua maioria de brancos/as, que estão no comando da vida política, econômica, jurídica, acadêmica e cultural das nações.

É notório a olhos nus, como observado nos números quantitativos e percentuais apresentados no capítulo II, que a pós-graduação se apresenta como um nível educacional marcado por intensas desigualdades – regionais, étnico-raciais e econômicas (ROSEMBERG, 2013; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020). Diante dessa realidade, as medidas de ação afirmativa para os grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, em particular as cotas raciais, têm se mostrado eficazes para reverter o quadro de exclusão destes grupos, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Em conformidade com Carvalho (2003), o único modo possível de integração de negros/as e indígenas no campo da pesquisa científica brasileira é por meio de um amplo sistema de ação afirmativa, pois, se limitarmos as medidas de ação afirmativa apenas à graduação, estaremos concedendo a continuidade da desigualdade racial na pós-graduação. Uma questão, pontua o referido autor, igualmente política e grave que deveríamos nos ocupar com a mesma energia, que é incluir imediatamente na pós-graduação os/as negros/as que terminaram a graduação e desejam ingressar na pós-graduação, confirmando-se aí a importância da reserva de vagas.

A ampliação de medidas de ação afirmativa para negros/as, para além da graduação, no entanto, depende basicamente de uma tomada de decisão do MEC e,

muito particularmente, das diretorias da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e da CAPES (CARVALHO, 2009). Como questiona Gomes (2009, p. 201):

Se já possuímos intelectuais negros de renome, por que estes não estão devidamente representados nos comitês científicos e de avaliação do CNPq e da CAPES? Por que há a resistência para a adoção de cotas raciais nos concursos públicos do ensino superior nas universidades públicas? Por que tão poucos recursos são destinados aos programas voltados para acordos internacionais e trabalhos conjuntos com países africanos e da diáspora?

Os questionamentos de Gomes (2009) são respondidos por Carvalho (2009), ao argumentar que, devido ao fato de a maioria esmagadora do quadro decisório do MEC, SESU e CAPES serem oriundos das cinco universidades públicas de maior prestígio no país – USP, UNICAMP, UFRJ, UFMG, UFFRS e UnB –, com exceção da última, todas reacionárias à reserva de vagas na graduação, dificulta-se a implementação na pós-graduação e na docência superior. No caso do CNPq, também composto majoritariamente de pessoas brancas, o posicionamento desse conselho paralisa a discussão da abertura da carreira de pesquisador/a para doutores/as negros/as. Na concepção do referido autor, essas universidades impedem a discussão nas instituições supracitadas e pressionaram o congresso para não votar a Lei nº 12.711/12, que abriu as portas das instituições federais de ensino para negros/as e outros grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, dessa forma, ressalta Munanga (2020), prejudicando a luta contra o racismo no país.

Carvalho (2009) ressalva ainda que, para acelerar a igualdade étnico-racial, a inclusão de negros/as e indígenas no mundo acadêmico, é preciso instituir medidas de ação afirmativa, em especial a reserva de vagas, em todas as posições em que haja acadêmicos/as desses dois grupos preparados para assumi-las. Defende a seguinte linha de ação: reserva de vagas para os/as que terminaram o Ensino Médio, ingressar na graduação, preferência para os/as que terminaram a graduação, entrar no mestrado, para os/as mestres, ingressar no doutorado, para os/as que já são doutores/as, participar nos concursos públicos para a docência e, para os/as docentes, oportunidades no acesso à carreira de pesquisador/a. Isso porque, segundo ele, se continuarmos dependendo do sistema atual de ingresso (universalista e meritocrático), a inclusão desses/as, na pós-graduação, na docência e na pesquisa, “[...] não ocorrerá no presente século.” (CARVALHO, 2009, p. 145).

#### 4.4 Construção da agenda e instituição das cotas raciais na Uneb

Até final do século XX, os/as estudantes negros/as, ao concluir o Ensino Médio, tinham pouquíssimas chances de ingressar na Educação Superior. Poucos eram os que conseguiam entrar, permanecer e concluir o curso. Nesse contexto, no caso da Uneb, embora estivesse à frente do que estava posto social e academicamente, até a adoção das cotas raciais, não diferente das demais instituições públicas de Educação Superior, o público por ela atendido era majoritariamente de estudantes brancos/as e de classe média, enquanto os/as empobrecidos/as, em sua maior parte de negros/as, ficavam de fora, excluídos/as.

A Uneb, todavia, anteriormente à instituição das cotas raciais em 2002, já desenvolvia atividades de ensino, pesquisas e extensionistas contemplativas da diversidade e de caráter afirmativo. Alguns professores/as comprometidos/as com as questões étnico-raciais, em sua maioria ativistas negros/as atuantes no Movimento Social Negro, local e nacional, com o apoio de alguns professores/as não negros/as engajados/as com a causa antirracista, por meio de programas, núcleos, grupos de estudos e cursos específicos, traziam para dentro da instituição as pautas de discussão sobre as questões étnico-raciais e sociais na Bahia e no Brasil. Grande parte eram decorrentes dos debates fomentados pelo Movimento Social Negro.

Assim, considerando que a política de ação afirmativa é uma só, mas que diversos são os mecanismos que a colocam em prática, ao analisarmos a atuação dos movimentos sociais, dos/as docentes e algumas políticas institucionais de caráter afirmativo colocadas em prática na Uneb anteriormente à instituição da reserva de vagas para afrodescendentes, percebemos que ela já desenvolvia, bem antes das cotas raciais, ações de caráter afirmativo.

Conforme relatou o professor P1, a Uneb já desenvolvia uma formação acadêmica voltada para o estudo de determinadas populações, estando articulada a uma militância política em defesa dos direitos das populações postas às margens das fronteiras do Estado. O que aconteceu dentro da Uneb, afirma ele, foi um desdobramento político desse processo e que potencializou a ocupação gradativa por parte dos/as sujeitos/as historicamente excluídos/as da Educação Superior.

**Quadro 11** - Ações institucionais afirmativas anteriores as cotas raciais

ANO / MECANISMO	DESCRIÇÃO
1994 - <i>Núcleo de Educação Pluricultural – NEP</i>	De caráter transdisciplinar e multicampi, desenvolvia atividades de ensino, pesquisa e extensão ancoradas na dimensão pluricultural de educação, estabelecendo abordagens e apontando outras perspectivas teórico-epistemológico contemplativa da diversidade.
1998 - <i>Centro de Estudos das Populações Afro-Indo-Americanas – CEPAIA</i>	Atualmente vinculado a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF/UNEB), elabora projetos no campo da política de ação afirmativa, de modo a promover a institucionalização de mecanismos de ação afirmativa que potencializam a superação de práticas discriminatórias para com a população negra e indígena, assim como a produção e difusão de conhecimentos sobre relações étnico-raciais na Bahia e no Brasil.
1998 - <i>Programa Descolonização e Educação – PRODESE</i>	Desenvolve estudos e atividade de ensino, pesquisa e extensão no campo da relações étnico-raciais, com ênfase no direito à alteridade civilizatória africano-brasileira, visando a superação de perspectivas ideológicas neocoloniais que tendem a estruturar as políticas de educação no país, assim como a elaboração e difusão de conhecimentos referidos ao patrimônio civilizatório africano no Brasil, segundo Narcimária Luz <sup>22</sup> .
1998 - <i>Curso de Magistério Indígena da Bahia</i>	Formação de professores/as indígenas, em nível superior, nas áreas de Linguagens e Artes, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, para atuarem nas escolas da Educação Básica, de modo a atender as demandas das comunidades indígenas da Bahia.
1999 - <i>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA</i>	Programa do governo federal que apresenta e apoia, por meio da gestão participativa e compartilhada, projetos de ensino voltados o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, e atende jovens e adultos com origens em comunidades rurais, de assentamentos criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), quilombolas, trabalhadores/as acampados/as e professores/as que exerçam atividades educacionais voltadas para esses grupos.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Mesmo que não estivessem ligados a uma entidade negra, existia um quantitativo pequeno, mas significativo, de professores/as pesquisadores/as ativistas do movimento antirracista dentro da Uneb. Como pontua Ana Célia da Silva (2021, informação verbal), “[...] de certa forma, a maioria de nós [professores/as negros/as] éramos militantes. Com ou sem entidade, nós éramos militantes”, os/as quais acolhiam e orientavam estudantes que tinham como objeto de pesquisa as relações étnico-raciais.

Portanto, como observou o professor P1, não foi um movimento de dentro para fora, mas de fora para dentro da universidade, de modo que ela vai sendo gradativamente ocupada pelos movimentos sociais. Essa movimentação, juntamente com as políticas institucionais de caráter afirmativo, observou Ana Célia, construiu a base que deu sustentação à institucionalização das cotas raciais na Uneb. Ressaltou ainda que:

<sup>22</sup> Informação dada em entrevista a Lorena Reis, julho de 2012. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/dialogos/narcimaria-correia-do-patrocinio-luz> Acesso em: 13 set. 2022.

[...] lá dentro da Uneb, nós éramos professores que acolhíamos alunos que queriam pesquisar sobre essas temáticas [das relações étnico-raciais na Bahia e no Brasil]. Essa é a diferença que nós fazíamos, porque ninguém queria, ninguém sabia. Nós orientávamos os TCC, participávamos das bancas e depois eles vinham para o mestrado, e muitos eram aprovados. Era um trabalho mesmo de apoio para a sustentabilidade desses alunos e a continuidade com a pesquisa. A pós-graduação não tinha professor para ensinar essas temáticas, aí nós entramos: Eu, Narcimária Luz, Delcele Queiroz, Wilson Mattos, Marcos Messeder, Jaci Menezes, Cátia Mota, Livia Fialho. A partir daí, depois que nós entramos, abrimos para essas temáticas. Esses alunos tinham acesso a nós para fazermos as orientações. (ANA CÉLIA DA SILVA, 2022, informação verbal).

Os estudos desenvolvidos dentro da Uneb, por pesquisadores/as e estudantes nos grupos, centros e núcleos de estudos e de pesquisas e nas disciplinas que discutiam acerca da temática da diversidade, pontuou o coordenador C1, produziram o sistema de cotas. Professores/as pesquisadores/as, a exemplo dos/as acima citados/as por Ana Célia, e outros/as, como Ivete Alves Sacramento, Valdélío Silva, Amélia Tereza Santa Rosa Maraux, Marluce de Lima Macêdo, Raphael Rodrigues Vieira Filho, Maria Nazaré Mota de Lima, Ceres Marisa Silva Santos, entre tantos/as outros/as, foram/são de grande importância na construção do debate e na promoção da política de ação afirmativa na Uneb, como também para que os mecanismos que a colocam em prática, em particular a reserva de vagas, sejam efetivados.

Assim, ao instituir as cotas para afrodescendentes em 2002, e para indígenas em 2007, a Uneb amplia novos horizontes e possibilidades desses/as sujeitos/as no acesso aos espaços sociais em que se encontram sub-representados, reiterando o seu caráter afirmativo, o seu compromisso social e acadêmico para com os agentes sociais menos favorecidos e historicamente colocados às margens das fronteiras do Estado, por séculos excluídos da Educação Superior. Ao exercer seu papel social, ratifica Santos, M. (2007), a Uneb reconhece também que o alvo prioritário das medidas de ação afirmativa é a educação, um dos principais meios que potencializa à população de baixo poder econômico o alcance de um padrão de vida melhor.

Conforme o Regimento da primeira Conferência dos Estudantes Cotistas (CONFCOTAS) da Uneb, em 2016:

[...] o pioneirismo da UNEB ao implantar o sistema de cotas para grupos populacionais historicamente discriminados e excluídos do ensino superior, indubitavelmente, foi uma decorrência salutar e necessária de uma trajetória marcada pela opção em democratizar o

acesso a esse nível de ensino. Grande parte da população jovem do interior da Bahia não teria acesso à universidade se a UNEB não tivesse feito a opção pela interiorização. (UNEB, 20016, p. 05).

No entanto, mesmo sendo pioneira em muitas frente de ações plurais e inclusivas, contando com professores/as pesquisadores/as engajados/as política e academicamente com a causa antiracista, a adoção da reserva de vagas para afrodescendentes na Uneb não foi um projeto fácil de ser efetivado. De acordo com Santos, M. (2007, 2009), longe de ter sido um processo fácil, foi difícil e carregado de discursos inflamados e discriminatórios, mas tomando os cuidados jurídicos, teóricos e éticos que a questão demandava, os/as agentes responsáveis pela implementação das cotas raciais tiveram que lidar e superar situações adversas.

Ao analisarmos os estudos de Clemente (2005), Santos, M. (2007, 2009) e Mattos (2010), bem como as narrativas dos/as envolvidos/as com a elaboração, instituição e implementação das cotas raciais na Uneb, percebemos que se trata de um processo de muitas nuances, que tem início com o projeto aprovado na Câmara Municipal de Salvador, em maio de 2001, recomendando ao governo do Estado a adoção de cotas na Uneb para estudantes negros/as, oriundos/as de escola pública. Projeto esse que, segundo o seu idealizador, o Vereador Valdenor Cardoso, surgiu do somatório de várias coisas, entre elas as ações que ele desenvolvia na Câmara de Vereadores juntamente com ativistas do Movimento Social Negro, principalmente da influência do professor Manuel de Almeida<sup>23</sup>, conforme relato abaixo:

Ele [Manoel de Almeida] me influenciou muito, porque ele era estudioso, era uma pessoa muito bem formada. Ele não era político, mas ele me conhecia e passou a ser o meu orientador nessa questão do movimento negro. Foi por ele, pelos estudos que ele fazia, que eu fiz um trabalho sobre a política de educação interétnica e dentro dessa questão ele também sugeriu a luta pela política de cota. (VALDENOR CARDOSO, 2021, informação verbal).

Além do professor Manuel de Almeida, Valdenor Cardoso também mantinha uma relação próxima com nomes conhecidos das organizações negras baianas, como: Gilberto Leal, João Jorge, Valdério Silva (professor da Uneb) e Ivete

---

<sup>23</sup> Sociólogo, professor e ativista negro baiano, Manuel de Almeida Cruz, fundador do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, foi o idealizado, em 1970, da Pedagogia Interétnica, proposta pioneira no país no que se refere à valorização, contemplação e respeito à diversidade cultural brasileira, combate ao racismo e à discriminação racial no espaço escolar e fora dele.

Sacramento (reitora da Uneb). A partir do diálogo com esses/as ativistas negros/as, ele passa a pautar e desenvolver o debate sobre as questões dos/as negros/as na Câmara de Vereadores de Salvador.

Eu era militante e como vereador eu tinha que ser, vamos dizer assim, o porta-voz das pessoas e dos movimentos. [...] Eu era um instrumento dos outros companheiros que não estavam na Câmara. Criar um clima favorável, um clima diria de luta antirracista, porque tinha outros movimentos, mas eram movimentos fora do espaço, fora da área institucional da Câmara. O movimento da Câmara foi esse: Eu fazia sessão especial; Eu fazia sessão com líderes negros; Eu era uma pessoa que abria meu gabinete para que as pessoas, o movimento negro pudesse, através de mim, fazer as ações necessárias para a época. [...] As pessoas tinham acesso e possibilidade de discutir comigo, traziam as coisas, muitas questões dos negros e questões dos mais vulneráveis. (CARDOSO, 2021, informação verbal).

Os/as ativistas negros/as traziam as demandas do Movimento Social Negro, e Valdenor colocava na pauta, fazia as sessões especiais, sendo que muitos vereadores nem compareciam. Ele relata que muitas coisas importantes, naquela época, passavam pelo debate, mas parte dos vereadores ficava discutindo outras questões e nem se preocupava em fazer oposição, visto que, como não estavam habituados a esse tipo de discussão, por não conhecer as demandas e as ações do Movimento Social Negro, não criavam nenhum problema, nenhum enfrentamento. Não se davam conta de que aquele movimento que estava acontecendo era o mesmo que estava acontecendo fora da câmara.

Segundo nos relatou Valdenor Cardoso, os vereadores não criaram problema porque achavam que aquilo ali não ia dar em nada. “Assim, um maluco chegou aí, quer fazer umas coisas, deixa lá, vamos cuidar da nossa vida cá, vamos favorecer outras coisas, deixa esse doido.” Assim, ele foi pautando questões importantes para a população negra e grupos vulneráveis e assim conseguiu votar o projeto recomendado ao governo do estado a adoção de cotas para negros/as na Uneb e encaminhado à Secretaria de Governo do estado da Bahia.

Diante da complexidade da questão, a Secretaria de Governo, segundo Clemente (2005), ciente do posicionamento político da reitora da Uneb, Ivete Alves Sacramento, favorável à política de ação afirmativa, em discussão no país em decorrência da pressão do Movimento Social Negro e dos direcionamentos propostos na Conferência de Durban, envia para ela a recomendação da Câmara solicitando que



a instituição emitisse um posicionamento acerca da matéria em questão, conforme relato: “Quando eu vi na minha mão a possibilidade de fazer isso, eu não hesitei em nenhum momento de exercer a minha autoridade. [...] É a vantagem de você estar no lugar certo, na hora certa, e ter a coragem de fazer.” (IVETE SACRAMENTO, 2021, informação verbal). Em outras palavras, ela utilizou o cargo que exercia para tramitar com mais celeridade o processo de elaboração e de instituição das cotas na Uneb.

Além da recomendação da Câmara Municipal de Salvador, o DCE/Uneb, em sessão plenária, durante o congresso anual dos/as estudantes da Uneb, realizado em dezembro de 2001, em Juazeiro, propôs a reserva de 50% das vagas dos cursos da universidade para estudantes que tivessem cursado o Ensino Médio em escola pública. A esse respeito, o presidente do DCE/Uneb na época, Osni Oliveira, relatou que o debate sobre adoção de ação afirmativa na Uneb era uma pauta que o movimento estudantil já tinha iniciado dentro do DCE. “A justificativa nossa era que por ser a Uneb a Universidade do Estado da Bahia, com sua cara, com seu jeito, com seu povo, tinha que ter a cor da Bahia e por isso que a gente fez questão de fazer esse movimento.” Para isso criou-se a Diretoria de Ação Afirmativa, que

[...] fez vários encontros de estudantes negros da Bahia. Nos seus cursos a gente puxava os debates e pedia para que fomentasse na sala de aula para ir pegando a opinião. Mesmo não sendo sistemático, nem de maneira científica, a gente queria saber, sondar um pouquinho, e culminou no grande debate, porque o congresso de estudante da Uneb, em 2001, foi todo para debater a questão racial. A Ivete foi, a Ivete sempre foi uma pessoa que defendia, o professor Valentim estava lá. Foi um debate que a gente trouxe profissionais de outras universidades para debater o assunto conosco: como a universidade poderia ser mais plural, que tivesse a cor da Bahia. E acabou saindo um documento que foi exaustivamente debatido. (OSNI OLIVEIRA, 2021, informação verbal).

No entanto, no congresso ocorrido na cidade de Juazeiro, como já exposto, a maioria dos/as estudantes votou pela recomendação que a Universidade do Estado da Bahia adotasse em seus cursos de graduação a reserva de 50% das vagas para estudantes que tivessem cursado o Ensino Médio em escola pública.

Assim, diante dessas recomendações, aproveitando o contexto favorável à discussão sobre ação afirmativa, Ivete Sacramento, conforme nos relatou, delega ao professor Valdério Santos Silva, do *Campus VII* (Bom Jesus da Lapa) e membro do CONSEPE, a elaboração de um Parecer sobre o projeto aprovado na câmara de

vereadores e a proposição do DCE. Após análise, em 22 de abril de 2002, ele emitiu parecer favorável à questão em pauta e recomendou que fosse convocada uma Audiência Pública na Uneb, para discutir e encaminhar proposições acerca da recomendação da Câmara de Vereadores de Salvador e do DCE da Uneb.

A questão, conforme o parecer do professor Valdério Silva, deveria ser amplamente discutida pela comunidade acadêmica, de modo a analisar a viabilidade da adoção de cotas raciais na universidade. No entanto, Ivete Sacramento, conforme nos relatou, diante do momento favorável à adoção de medidas de ação afirmativa nas instituições públicas, optou por instituir uma comissão para emitir um segundo parecer sobre a recomendação da Câmara de Vereadores e do DCE da Uneb e elaborar uma proposta de estabelecimento de cotas para afrodescendentes na universidade, a ser submetida à aprovação do Conselho Universitário.

Os membros da comissão eram dois professores, Valdério Santos Silva (o mesmo que emitiu o primeiro parecer) e Wilson Roberto de Mattos (*Campus V*, Santo Antônio de Jesus) e um estudante, Osni Oliveira (presidente do DCE da Uneb). De acordo com relato do professor Valdério Silva à pesquisadora Márcia Clemente (2005), em sua primeira reunião perceberam que teriam grande dificuldade em realizar o que foi solicitado pela reitora, visto que tinham apenas informações vagas acerca da política de ação afirmativa em outras instituições nacionais e em outros países, e sabiam o quanto seria complicada a implementação de cotas raciais na Uneb.

Diante das dificuldades identificadas, a comissão resolveu pesquisar sobre a temática, assim como discutir a questão com outros atores sociais de dentro e de fora da universidade (especialistas acadêmicos, ativistas do Movimento Social Negro, juristas, advogados), com vista a encontrar respostas para uma série de dúvidas que tinham sobre o modelo a ser proposto no Projeto de Resolução de implementação das cotas para afrodescendentes na Uneb. As principais dúvidas, segundo Valdério, eram: qual a proporcionalidade, isto é, percentual a ser adotado; quais os critérios e os elementos a serem utilizados para identificar os/as potenciais beneficiários/as.

Feitos os estudos e as consultas aos atores sociais supracitados, a comissão, sob a presidência de Valdério, embasada nas discussões sobre a temática e nos indicadores sociais e educacionais das desigualdades no país, elaborou um parecer apresentando o que é Ação Afirmativa, seu significado no Brasil e no mundo, bem como justificando a sua implementação e, por fim, uma proposta de Resolução, estabelecendo a reserva de vagas para estudantes negros/as na Uneb. Em seguida,

apresentou e discutiu com a reitora e o pessoal da administração sobre o que estava sendo proposto. O parecer e a proposta de resolução foram submetidos à apreciação do Conselho Universitário, em reunião ordinária, em 18 de julho de 2002, sendo aprovada com 28 votos a favor e 3 abstenções.

A autonomia administrativa de que gozam as universidades brasileiras contribuiu, de certo modo, para que a instituição das cotas raciais destinadas aos afrodescendentes ocorresse de forma mais célere na Uneb. Embora a recomendação tenha vindo de fora, a universidade, por meio da Reitoria, da comissão responsável pela elaboração da proposta de Resolução e do Conselho Universitário “[...] valeu-se do princípio da autonomia universitária e independência dos seus fóruns decisórios internos para deliberar sobre a matéria.” (MATTOS, 2010, p. 126). Instituiu-se a reserva de cota mínima de 40% para afrodescendentes, oriundos de escolas públicas, no preenchimento das vagas ofertadas nos cursos de graduação e pós-graduação da universidade, seja na forma de vestibular ou de qualquer outro processo seletivo. Reserva adotada no mesmo ano no processo seletivo de alunos/as especiais do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, mas a exata dimensão da sua importância, segundo Mattos (2010), se dá no processo seletivo do vestibular de 2003.

Um fato que chama a atenção no ato histórico de aprovação das cotas raciais na Uneb é que, segundo relata Valdério Silva (*apud* CLEMENTE, 2005), o conselho universitário, na época, era composto majoritariamente de pessoas brancas, e os poucos negros e negras que faziam parte raros eram os/as que tinham envolvimento e relação política ou acadêmica com a questão racial. Teve ainda o fato de dois dos três membros da comissão não participarem: o professor Wilson Mattos, pois se encontrava participando de um evento acadêmico de âmbito nacional, do qual não poderia deixar de estar presente, e o discente Osni Oliveira, que, por força da decisão dos/as estudantes que propuseram a reserva de 50% das vagas para estudantes de escola pública e não por questão étnico-raciais, foi impedido de participar da reunião, se autorrepresentando (CLEMENTE, 2005). Coube ao professor Valdério Silva e à reitora Ivete Sacramento fazerem a defesa da adoção da reserva de vagas para afrodescendentes na Uneb, perante o Consu.

Um fato curioso narrado por Valdério Silva (*apud* CLEMENTE, 2005), e que chama atenção, foi a interrupção da reunião do Consu com a presença de cerca de 30 universitários/as afro-americanos/as que estavam visitando a universidade naquele dia e tinham o desejo de conhecer a reitora. Como não dispunham de muito tempo,

pois tinham outras programações, resolveram chegar até a porta do auditório Jurandir Oliveira, onde estava ocorrendo a reunião, para vê-la, mesmo que de longe. Ao saber do que estava acontecendo, a reitora convidou-os/as a entrar, interrompendo a reunião por cerca de 20 minutos. Segundo conta Valdério, Ivete Sacramento informou que estava em pauta a implementação de cotas raciais e solicitou que esses/as estudantes fizessem uma saudação aos/às conselheiros/as, os/as quais se sentiram à vontade para dar seus depoimentos (traduzidos simultaneamente) sobre a importância de a universidade discutir a questão em pauta. Fato esse que, afirma Valdério, criou uma atmosfera favorável ao debate, e com isso, gerou uma discussão acalorada acerca do assunto, culminando na aprovação das cotas raciais pela ampla maioria dos/as conselheiros/as.

Mesmo sendo aprovado sem computar nenhum voto contrário, os discursos dos/as que se mostravam resistentes à institucionalização das cotas raciais na Uneb eram os mesmos dos/as que se declaravam contrários em todo o país. A exemplo dos discursos de que, com a adoção de reserva de vagas para negros/as, a universidade teria queda no desempenho acadêmico, segregação racial, baixo desempenho e evasão por parte dos/as estudantes cotistas, de inconstitucionalidade, entre tantos outros argumentos. Discursos que tinham/têm como objetivo desqualificar a adoção de medidas de ação afirmativa na Educação Superior, um espaço, até então, privilegiado dos cidadãos e cidadãs enriquecidos/as e majoritariamente ocupado pelos/as brancos/as.

Sobre os discursos contrários, Silva (2010, p. 53) explana:

Em meio às argumentações tortuosas e oblíquas, defesas explicitamente contrárias às cotas foram assacadas na histórica reunião do Conselho Universitário. Dizia-se, por exemplo, que as cotas poderiam ferir direitos adquiridos, partindo-se da premissa de que o sistema do vestibular tradicional era o mais isento e democrático; que as cotas dividiriam a Universidade entre cotistas e não cotistas (subtenda-se: entre negros e brancos); e, finalmente, que o sistema de cotas poderia rebaixar o nível de qualidade do ensino na UNEB, na medida em que os estudantes negros ingressos estariam despreparados intelectualmente para cursar uma universidade.

São discursos utilizados pelos/as acadêmicos/as conservadores/as que não querem perder nem que seus pares percam privilégios que acompanham os/as docentes e discentes brancos/as desde a implantação da primeira instituição de Educação Superior no Brasil. Na Uneb, segundo Ana Célia da Silva:

No fundo no fundo a maioria dos professores não aprovou. Embora em público eles não tinham coragem de dizer, a resistência foi muito grande por parte dos professores. [...] Mesmo no grupo de educação houve resistência. Houve muita resistência, eles diziam que ia cair o nível da universidade. (SILVA, 2022, informação verbal).

Previsões essas que não se confirmaram, no caso da inconstitucionalidade refutada pelo STF, ao considerar constitucional a adoção de cotas raciais. Todavia, mesmo tendo suas previsões refutadas no campo científico e jurídico, os/as contrários/as às medidas de ação afirmativa continuam contestando-as. Contestações que, observa Silva (2010), não estão circunscritas apenas a uma divergência acadêmica, visto que diferentes instituições e segmentos sociais, conforme seus interesses e ponto de vista, têm se manifestado e reagido para impedir ou defender a adoção de tais medidas na Educação Superior. Interesses e pontos de vistas conflitantes que, ainda que de forma dissimulada, afirma o referido autor, estiveram presentes no momento da votação que aprovou as cotas raciais na Uneb.

Nesse contexto de conflitos e tensões, compartilhamos o pensamento de Cardoso (2010, p. 51), de que “[...] nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. Por vezes, é desmentido, ironizado, minimizado, principalmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial brasileiro.” É a questão do tabu do objeto e do ritual da circunstância, de que fala Foucault (2014), pois existem coisas que não podem ser ditas abertamente e em qualquer circunstância. Diríamos, ainda, sobretudo quando se trata de questões que põem em xeque privilégios e poderes adquiridos pelos grupos hegemônicos.

Os conflitos e tensões, entretanto, não se encerraram com a aprovação das cotas. Somente em 2003, primeiro ano de implementação, foram impetradas, por parte de pessoas que se sentiram prejudicadas, quarenta ações com pedido de liminar contrárias à reserva de vagas para afrodescendentes na Uneb. Algumas delas receberam liminares favoráveis. Alguns juízes emitiam liminares contra as cotas raciais, por entender que se tratava de uma “injustiça”, alguns chegava até mesmo a duvidar do mérito intelectual dos/as estudantes negros/as que ingressavam na Educação Superior pelas cotas, assim como questionavam o conceito de afrodescendente e o critério de classificação, causando ampla repercussão no campo jurídico em relação à questão da igualdade formal (SANTOS, M., 2007, 2009).

Inúmeras foram as dificuldades encontradas na implementação da reserva de vagas para afrodescendentes na Uneb. Para além das ações jurídicas impetradas, a

universidade teve ainda que lidar com os meios de comunicação (local e nacional) que emitiam opiniões e posicionamentos que demonstravam desinformação sobre a política de ação afirmativa e seus mecanismos, principalmente em relação às cotas raciais. Uma influência negativa na formação de opinião pública sobre o assunto (SANTOS, M., 2009). Nas palavras de Valdério Silva:

A gente teve que enfrentar a imprensa, falada, escrita, televisiva, manifestações contra a implementação do sistema de cotas, de estranhar o sistema de quotas. Tivemos na internet a criação de sites pornográficos, no sentido mais radical do termo. Então, a gente se deu conta de que mais do que um problema acadêmico, mais de que um problema universitário, mais que um mecanismo de facilitação de acesso à universidade a gente estava enfrentando uma batalha jurídica, uma batalha racial, uma batalha que confrontava as ideias que tinham acontecidos em toda história do Brasil, da Bahia, a partir da implementação do sistema de cotas. (SILVA apud CLEMENTE, 2005, p. 103).

Diante do exposto, os/as dirigentes da Uneb e outros/as profissionais da universidade, engajados/as com a causa antirracista e com a temática da ação afirmativa, promoveram esclarecimentos públicos, por meio de coletivas com a imprensa local e nacional, buscando dissipar as dúvidas e atenuar os dilemas provocados pela mentalidade discriminatória e a desinformação prestada pela mídia em geral sobre a política de ação afirmativa e seus mecanismos (SANTOS, M., 2009).

Os acontecimentos acima mencionados evidenciam algumas das dificuldades enfrentadas pelos dirigentes da Uneb na implementação das cotas raciais, que, segundo Valdério Silva (*apud* CLEMENTE, 2005), foi preciso buscar respaldos teórico e jurídico, bem como pronunciamentos de autoridades jurídicas que refletissem no posicionamento de juízes e desembargadores dos Tribunais de Justiça. Diante dos obstáculos encontrados, realizaram ações conjuntas e sistêmicas, de modo a enfrentar as dificuldades e solucionar as problemáticas decorrentes da implementação das cotas para afrodescendentes na universidade. Isso oportunizou aos/às profissionais da Uneb, envolvidos com a questão, adquirir experiências teóricas e práticas que os/as habilitaram como referência no debate sobre a política de ação afirmativa, em particular sobre as cotas raciais na Educação Superior brasileira. Muitos foram os convites recebidos por esses profissionais para ministrar palestras, participar de seminários em universidades públicas e privadas, tornando a experiência mais conhecida e discutida no Brasil (SILVA, 2010).

Cabe observar que, com a implementação das cotas raciais para afrodescendentes, devido ao fato de serem maioria no conjunto da população brasileira e baiana, esperava-se que as inscrições no vestibular da Uneb fosse maior entre os candidatos optantes pelas cotas raciais. No entanto, em decorrência, em parte, dos efeitos causados pela opinião pública, principalmente as desinformações prestadas pela mídia, e “[...] a baixa autoestima ocasionada pela reprodução social dos estereótipos negativos imputados aos negros/as” (MATTOS, 2010, p. 133), não foi o que aconteceu. Por diversas razões, nos primeiros anos, os/as estudantes negros/as que se inscreveram pelas cotas, segundo Mattos, optaram pelos cursos considerados de menor prestígio social, enquanto os reputados como de maior prestígio, eram em proporção inferior aos/as candidatos/as não optantes.

Assim, em virtude dos efeitos das representações sociais negativas atribuídas à população negra, os/as estudantes negros/as não se sentiam habilitados/as a se inscrever no processo seletivo do vestibular ou estudar nos cursos conceituados como de alto prestígio social. Isso, provavelmente, devido ao fato de que crescemos ouvindo das pessoas, em casa, na escola, entre outros ambientes de vivências, o discurso de que determinados espaços e profissões não eram para nós, negros/as, e sem oportunidade de provar o contrário, internalizamos que não éramos capazes, que éramos inferiores, minando, dessa forma, a nossa autoestima.

De acordo com os estudos de Santos, M. (2009), em 2003 os/as negros/as que se inscreveram no vestibular optando pelas cotas raciais representaram apenas 31,33% do total de inscrições. Em 2004 esse percentual subiu para 37,32%, em 2005 ampliou para 42,59%, chegando a 56,94% em 2006. A respeito dessa evolução crescente dos/as estudantes optantes pelas cotas inscritos no vestibular, a referida autora aventa algumas possibilidades que explica o fenômeno:

- 1) o desconhecimento inicial do processo implementado em 2003 pela comunidade acarretou, naquele momento, uma baixa escolha pela modalidade de concorrência como cotista; 2) a confiança no processo em si pode ter se estabelecido no decorrer dos anos seguintes; 3) a intensificação do surgimento de outras universidades com programas de políticas afirmativas, nos anos seguintes podem ter tornado o processo da Uneb, mais divulgado; 4) a população concorrente residual dos anos anteriores pode ter se somado aos anos seguintes (2004, 2005 e 2006). (SANTOS, M., 2009, p. 128).

Decerto que esses fatores elencados por Santos, associados à baixa autoestima, ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, potencializados nos meios de comunicação, influenciaram para a baixa inscrição no vestibular de candidatos/as negros/as optantes pelas cotas raciais nos três primeiros anos. No entanto, não podemos esquecer que as ações desenvolvidas pela Uneb com vistas à desconstrução de visões deturpadas, equivocadas, preconceituosas e racistas disseminadas na mídia sobre as medidas de ação afirmativa, principalmente acerca das cotas raciais, contribuíram significativamente para esse crescimento gradativo. Tem-se ainda a atuação contínua do Movimento Social Negro e seu caráter educador.

Em relação ao processo seletivo do vestibular, cabe lembrar que a Uneb, diante das dificuldades que teria com a implementação da reserva de vagas para afrodescendentes, adotou algumas medidas acadêmico-administrativas cautelares: permaneceu com o mesmo sistema de avaliação, isto é, provas iguais para todos/as os/as inscritos/as, quer fossem optantes ou não pelas cotas; linha de corte conforme o número de candidatos/as por opção, dessa forma a concorrência entre os/as candidatos/as se dá dentro do grupo de opção; e divulgação do resultado por ordem alfabética (CLEMENTE, 2005; SANTOS, M., 2007, 2009). Essas medidas adotadas, demonstram “[...] uma tentativa em garantir a equidade do processo, a transparência e a reserva de sigilo para evitar uma possível discriminação dos classificados e/ou aprovados optantes pelo sistema de cotas.” (SANTOS, M., 2009). Entretanto, como visto, não evitou que fossem impetradas na justiça ações com pedido de liminar contra as cotas raciais na universidade, tampouco que esses/as estudantes, como nos relataram os/as estudantes participantes da pesquisa, fossem discriminados/as pelos/as professores/as.

A implementação das cotas raciais para negos/as na Uneb, como é possível perceber, apresentou várias nuances e conflitos, mas que não impediram que a política de ação afirmativa na universidade se fortalecesse. Ao longo desses 20 anos, para além da ampliação dos grupos sociais contemplados com a reserva de vagas, várias outras medidas foram adotadas visando à permanência qualificada dos estudantes, acampamento e avaliação das medidas adotadas, como veremos no próximo capítulo.



## CAPÍTULO V

### 5 Os desdobramentos políticos e acadêmicos das cotas raciais em programas de pós-graduação da Uneb

*Eu não estou aqui para ser o pontinho preto na festa branca, pior, ser o corpo transgressor nas ciladas cis. Eu estou aqui para causar a revolução e propor melhorias. Essas melhorias elas vão vir por críticas que vão doer, que vão tocar na ferida, mas que são necessárias e fundamentais para a construção do novo, de algo possível para todes.*

**Thiffany Odara (2022)**

Seria bom se vivêssemos em uma sociedade em que não fosse necessário implantar política de ação afirmativa, pois significaria que todas as pessoas, independentemente de qualquer marcador social da diferença, estariam exercendo, de fato, a cidadania, tendo as mesmas oportunidades de acesso aos direitos civis e políticos. Mas, como nós, negros/as e indígenas “[...] somos frutos da exclusão, do racismo, da colonização, da invasão, da expropriação, de várias formas de negação e destituição da nossa humanidade, se faz necessário e de suma importância as cotas raciais”. (E1, 2022, informação verbal). Assim, para além da reparação da violência e exploração que sofreram no passando e ainda sofrem no presente, a política de ação afirmativa tem se constituído mola propulsora na quebra de paradigmas instituídos, ao longo da história, de modo a beneficiar única e exclusivamente os/as brancos/as.

Diante das mudanças no campo das relações étnico-raciais no Brasil, potencializadas pelas políticas, públicas e privadas, de promoção da diversidade, em particular pela política de ação afirmativa, a Uneb, inserida em um contexto de tensões, conflitos e desafios, como qualquer outra instituição de Educação Superior brasileira ou estrangeira, tem suas particularidades, nuances e características próprias que a diferenciam das demais (SANTOS, M., 2009). E isso, como é possível perceber nas ações desenvolvidas, também se aplica à política de ação afirmativa.

Os documentos institucionais normativos e as medidas de ação afirmativa adotadas, ao longo de duas décadas de política de ação afirmativa na instituição, revelam o caminho trilhado pela Uneb para somar esforços para a construção de uma

universidade plural e inclusiva, comprometida com as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais contemporâneas. Dessa forma, amplia-se o debate sobre desigualdade, raça, racismo e ação afirmativa. A Uneb também vem sendo desafiada a pensar seu projeto de gestão acadêmica em todas as instâncias, observando os marcadores sociais da diferença (UNEB/PROAF, 2020).

Em sua trajetória educacional, política e social, podemos assegurar, com base em documentos institucionais normativos que orientam o seu funcionamento e nas narrativas dos/as participantes da pesquisa, a Uneb está alicerçada nos princípios da igualdade de direitos e de oportunidades entre os iguais e os desiguais, isto é, de superação das desigualdades (justiça social) e promoção da igualdade de oportunidades (equidade), visando romper com as discrepâncias de acesso, de tratamento e de êxito dos/as sujeitos/as pertencentes aos grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, ao longo da história excluídos da Educação Superior. Segundo assevera o pró-reitor de ação afirmativa da Uneb, Marcelo Pinto da Silva (2022), por meio de diferentes mecanismos a universidade busca fazer com que a política de ação afirmativa se transforme “[...] em um valor institucional irrefutável e aplicável em todas as situações e em todas as atividades da universidade”, se afirmando como uma instituição de Educação Superior de caráter afirmativo, promotora de direitos, equidade de oportunidades e justiça social.

Sobre o processo de descolonização da universidade na perspectiva da política de ação afirmativa, a Uneb se destaca em muitos aspectos, em particular no que diz respeito ao acesso de diferentes grupos étnico-raciais e sociais que se encontram sub-representados ou excluídos da Educação Superior e que, assim como nas demais universidades públicas, foram sendo incorporados na reserva de vagas, conforme a demanda e ampliação do debate. Medida essa que tem sido, desde o início dos anos 2000, o diferencial e um dos principais mecanismos que potencializam o acesso dos/as sujeitos/as pertencentes a tais grupos à Educação Superior e, por conseguinte, desencadeando o processo de descolonização da Educação Superior. Isso porque a presença da diversidade no espaço acadêmico, em particular nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, se constitui em fator importante para que o conhecimento científico seja construído de forma mais dinâmica, dialogando com diferentes modos de pensar, de agir e de produzir conhecimento. Portanto, a partir de diferentes concepções metodológicas, epistemológicas e de compreensão de mundo.

A política de ação afirmativa, de modo geral, segundo os/as professores/as participantes da pesquisa, tem uma importância mais estratégica do que somente a inclusão de pessoas historicamente marginalizadas na Educação Superior. Para ele/as, a presença de negros/as, de indígenas, de pessoas com deficiência, com orientação sexual diversificada, entre outras, na universidade, muda o quadro historicamente marcado por desigualdades. Eles/as pontuam ainda que a presença dessas pessoas no espaço acadêmico tem um impacto na própria autocritica da universidade como espaço elitista e excludente, uma vez que tais presenças positivaram a vida universitária, trazendo problematizações da sociedade que são urgentes e que sempre ficaram à margem. Dessa forma, rompe-se com a máxima de que existe um muro entre a universidade e a sociedade.

Eu vejo a presença como algo muito positivo. Essas pessoas têm trazido propostas extraordinárias para dentro da universidade, para dentro de nosso programa. Então, é sempre muito bom quando a gente tem integrante de grupos negros, de povo de terreiro, de quilombola, de indígena, de pescadores, de grupo LGBTQIA+. Então, isso é muito positivo. Eu não vejo nenhum aspecto negativo, eu vejo muito positivo e os resultados têm sido extraordinários com a presença deles no programa. (P7, 2022, informação verbal).

Interessante refletir como a academia está fortemente presente na fala do professor P7, ao dizer que “essas pessoas têm trazido propostas extraordinárias...” e para além dessas propostas, quem são essas pessoas? Em que elas diferem daquelas pessoas que estão e/ou sempre estiveram incluídas nesse espaço de conhecimento? Considerando que estamos diante uma proposta de análise em uma perspectiva decolonial, retomamos o ponto de partida, quando feito o trocadilho da importância dos sapatos na história do/a negro/a no Brasil, visto como uma forma de empoderamento do sujeito. Calçar os pés representava para a população negra escravizada a ascensão social diante da realidade vigente. Em uma cena do filme *Doutor Gama*<sup>24</sup>, que conta a história do advogado negro Luís Gama, quando ele prova ser um forro e consegue sair da casa do “senhor”, recebe de presente de uma escravizada um par de sapatos rotos como forma de afirmação de sua nova condição

---

<sup>24</sup> O filme produzido em 2021 pelo diretor e roteirista Jefferson De, é um filme biográfico sobre a vida do escritor, advogado, jornalista e abolicionista Luiz Gama, uma das figuras mais relevantes da história brasileira. Produzido pelo cinema nacional atualmente disponível na plataforma do Globoplay.

na sociedade. Naquele momento, calçar os pés simbolizava a ascensão social a uma nova vida, a de liberto.

Ao longo da história, o calçar os pés foi aos poucos sendo substituído pela capacidade de os/as sujeitos/as poderem calçar sapatos cada vez melhores, o que determinava a possibilidade de ter as condições de comprá-los. Na situação de subalternizados/as socialmente, os/as negros/as, não sendo parte da nobreza nem da elite brasileira, visavam ao percurso da formação intelectual, que ainda hoje não é de total garantia a ascensão. Dessa forma, adentrar a universidade como estudante de pós-graduação, para esses/as sujeitos/as, trata-se de poder utilizar uma fivela de prata/ouro no sapato roto que há tempos vem sendo utilizado e que precisa ser lustrado para afirmar-se enquanto sujeitos/as de direito. Nesse sentido, a fala do professor P7, nos leva a refletir qual o olhar para essa fivela – título de mestre ou doutor –, o que de fato ela significa para a academia e de que forma poderá contribuir para a melhoria da vida daqueles/as que trazem propostas extraordinárias para o espaço acadêmico.

Para a professora P3, a presença de grupos étnico-raciais e sociais marginalizados no espaço acadêmico se caracteriza mais como ponte do que como muro, pois tanto os/as estudantes e os/as docentes quanto os programas, a universidade e a sociedade em geral se beneficiam dela. Também se desdobrou, segundo o professor P7, em uma série de debates sobre o lugar que os/as sujeitos pertencentes aos referidos grupos ocupam na sociedade e em diferentes áreas de trabalho, ampliando e dando maior visibilidade à questão das relações étnico-raciais e dos marcadores sociais da diferença no país e no espaço acadêmico.

Na concepção do professor P6, à medida que a universidade abre suas portas para estudantes que têm trajetórias e pertencimentos distintos, pela condição social, racial, de gênero, sexualidade, de classe, entre outros marcadores sociais da diferença, ela só tende a se enriquecer em todos os aspectos, tanto teóricos, epistemológicos e metodológicos, quanto políticos, sociais e culturais. A esse respeito, a estudante Thiffany Odara traz a sua reflexão:

A universidade... ela ganha sim com a minha existência, porque ela ao perceber que o meu corpo adentra, eu vou dizer àquelas pessoas que eu também posso conversar com elas tête-à-tête, epistemologicamente, que o meu corpo, como um corpo hostilizado, pensando no corpo da travesti preta, da periferia, que é um corpo que quando a gente fecha os olhos a gente não imagina que esse corpo

possa ser de uma escritora, que esse corpo possa ser de uma mãe, que esse corpo possa ser de uma Yalorixá, que esse corpo é um corpo discursivo, que fala por si só, que carrega consigo a sua bandeira de luta. Um corpo que vai dizer epistemologicamente que também vai produzir conhecimento e vai colocar a universidade no seu devido lugar, que é o lugar de possibilidades. Eu costumo sempre dizer: se eu posso ser ponte eu jamais serei barreira na vida de ninguém, a universidade ela tem que ser ponte, possibilidade de transformação. (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

Nessa perspectiva, a reserva de vagas, como observou o professor P1, para além do benefício social de incluir pessoas que podem transformar a própria vida, a própria história, também muda a história de coletividades inteiras. “Não tenho nenhuma dúvida, a reserva de vagas é de uma importância radical, no sentido de uma descolonização da universidade em todos os sentidos.” (P1, 2022, informação verbal) Em outras palavras, potencializou o processo de descolonização da universidade, uma vez que a presença da diversidade traz uma grande contribuição para ela, em particular para os programas de pós-graduação, pois possibilita diversificar e pensar a experiência da diversidade humana no espaço acadêmico.

Ante os pressupostos apresentados, compartilhamos o entendimento de que a universidade, enquanto instituição privilegiada de produção, circulação e reprodução do conhecimento socialmente construído, como pontua Reis (2022, p. 08):

[...] pode desempenhar uma função crucial de ruptura dos processos coloniais de aculturação e assimilação violentos que ela mesma ajuda a reproduzir, com impactos notórios não só no âmbito das identidades e dos imaginários, mas também dos direitos e das representações.

Por esse ponto de vista, a Uneb, em seus documentos institucionais normativos, como já foi dito, se evidencia como uma instituição de Educação Superior comprometida com a inclusão e formação cidadã dos/as sujeitos/as em seus múltiplos aspectos e com o contexto histórico, político, cultural, econômico e geográfico das regiões onde estão localizados os seus *campi*. Todavia, um projeto de universidade em desenvolvimento, que demanda, conforme o professor P1, uma construção política permanente e que exige um trabalho de descolonização do espaço acadêmico, que não se trata de um trabalho simples, porque supõe-se que se reedueque aqueles/as que se acham “superpoderosos/as”, por pensarem que já são educados/as.

Um trabalho, portanto, como ressalta Kilomba (2013), de desfazer-se do colonialismo, de modo que aqueles/as que foram colonizados/as conquistem independência e autonomia. No entanto, para o professor P1, esse trabalho ainda não começou.

Ele está disseminado através de alguns docentes que tem a consciência de que é preciso discutir e refletir criticamente nos ambientes de poder da universidade, por exemplo nos colegiados da graduação e da pós-graduação, nas reuniões de departamentos, nos conselhos superiores que tem aprovado alguns mecanismos, mas mecanismos institucionais não são suficientes para garantir uma vida acadêmica satisfatória para pessoas historicamente discriminadas, porque a discriminação obviamente ela está presente na subjetividade das pessoas. [...] um trabalho que exige uma vontade política e um entendimento de que a transformação da mentalidade racista da sociedade brasileira é algo fundamental para que essa sociedade deixe de ser um projeto abortado de sociedade, e que permanentemente venha a ser uma sociedade que reconheça a riqueza maravilhosa da sua diversidade e da contribuição dos diversos sujeitos historicamente discriminados. (P1, 2022, informação verbal).

Tais narrativas nos instigaram a analisar os desdobramentos políticos e acadêmicos das cotas raciais em programas de pós-graduação da Uneb, a partir da perspectiva da descolonização do poder, do ser e do saber; do entendimento que a pós-graduação brasileira foi estruturada de forma excludente e elitista e, por conseguinte, refletindo as desigualdades sociais, étnico-raciais, políticas, econômicas e culturais, conforme o contexto em que se encontra inserida.

Nessa perspectiva, buscamos conhecer: Quais são os desdobramentos políticos e acadêmicos promovidos pelos programas de pós-graduação da Uneb a partir das cotas raciais? Quais são os retornos que estão sendo dados aos/às estudantes contemplados/as com a reserva de vagas e para as comunidades das quais fazem parte? De que forma esses/as estudantes estão contribuindo para que outros/as estudantes historicamente marginalizados/as ingressem na pós-graduação? Quais são as barreiras enfrentadas por estes/as estudantes desde o processo seletivo até a conclusão do curso? Que medidas foram adotadas, de modo a garantir o acesso, a permanência e o êxito desses/as estudantes? Se foram adotadas ações voltadas para a avaliação, como se realiza o acompanhamento, o aperfeiçoamento e a ampliação das medidas de ação afirmativa?

Assim, neste capítulo, discutiremos sobre colonialidade, decolonialidade, democratização do acesso, promoção da diversidade, permanência e perspectivas de ação, de modo a descrever, analisar e apontar algumas pistas e possibilidades de mudanças. A partir do entendimento de que “[...] as ideias, culturas e histórias não podem ser estudadas em que a sua força, ou mais precisamente a sua configuração de poder, seja estudada” (SAID, 1990, p. 17). Para tanto, tomamos como base as narrativas dos/as participantes da pesquisa imbricadas com os conteúdos normativos preconizados nos documentos que institucionalizaram as diferentes medidas de ação afirmativa adotadas na Uneb ao longo dessas duas décadas (2002 a 2022) e os/as teóricos que discutem sobre a temática.

## 5.1 Descolonização do poder e democratização do acesso em atos políticos

Falar sobre a descolonização do poder e a democratização do acesso à Educação Superior, em particular sobre a pós-graduação *stricto sensu*, requer uma análise criteriosa dos mecanismos e das práticas sociais que perpetuam o monopólio do poder e da produção do conhecimento na mão de uma elite acadêmica, que, por coincidência, é majoritariamente de pessoas brancas, e o distanciamento dos/as sujeitos/as pertencentes a grupos sociais e étnico-raciais que se encontram às margens das fronteiras do Estado. Isso a partir de um olhar atento e uma escuta sensível deles/as, de modo a criar dispositivos e práticas que promovam a diversidade, a igualdade de direitos e a equidade nas oportunidades de acesso e permanência desses/as sujeitos /as na universidade. Nesse sentido, a política de ação afirmativa e seus mecanismos têm se mostrado eficazes, uma vez que tem potencializado a idealização de uma universidade mais democrática, plural e inclusiva, do ponto de vista da diversidade e dos marcadores sociais da diferença.

Partimos do entendimento de que, mesmo com as medidas de ação afirmativa, que têm potencializado o acesso de estudantes de grupos étnico-raciais e sociais marginalizados à Educação Superior, as universidades brasileiras, em particular os programas de pós-graduação *stricto sensu*, continuam elitistas e excludentes. Nesse sentido, quando questionados/as se a pós-graduação *stricto sensu* é acessível a

todos/as os/as estudantes, independentemente de condição socioeconômica e pertencimento étnico-racial, dos três coordenadores e sete professores/as entrevistados/as, apenas um coordenador e um professor disseram que é acessível.

Sim. É sim. É acessível. Agora nós temos que levar em consideração as dimensões da pós-graduação que são diferentes da graduação. Então, a exigência maior na permanência do tempo de estudo, da dedicação, que aí pode se tornar um fator de dificuldade para algumas classes, algumas condições sociais. (C3, 2022, informação verbal).

É acessível porque ela se dá através de processo seletivo. Seleção pública. Todo estudante que conclua a graduação e tem interesse em dar continuidade com os estudos em um programa de pós-graduação ele tem acessibilidade, pelo menos ao processo seletivo, ao processo de disputa por uma vaga. (P6, 2022, informação verbal).

De fato, por ser pública e gratuita, entende-se que a universidade pública brasileira seja acessível a todos/as os/as estudantes que se encontrem qualificados/as para cursar uma graduação ou uma pós-graduação, no entanto, ao se analisarem as assimetrias que envolvem a Educação Superior no Brasil, na prática não é o que acontece. Considera-se a exigência no tempo de estudo e dedicação, como um fator crucial que determina a diferença entre a graduação e a pós-graduação e que essa é uma questão complexa quando se trata de grupos étnico-raciais e sociais em desvantagem. Não seria uma contradição afirmar ser esse espaço acessível, como afirmou o coordenador C3 e o professor P6?

De acordo posicionamento dos coordenadores e dos/das professores/as que disseram não ser acessível, a pós-graduação é acessível apenas do ponto de vista que o acesso se dá por meio de seleção pública, e assim pode se inscrever e concorrer a uma vaga qualquer estudante que atenda aos requisitos do edital de seleção, o que não significa garantia de acesso e permanência.

Não. Não por conta de uma série de condições estruturais que definem as possibilidades de um acesso mais igualitário, mais simétrico a pós-graduação para as populações historicamente marginalizadas. [...] As barreiras são muitas, inclusive internas a própria apreciação dos professores da pós-graduação, do lugar de determinadas pessoas, em determinadas instituições. As barreiras materiais e simbólicas precisam ser superadas para que o ingresso se dê de forma mais igualitária ou equânime. (P1, 2022, informação verbal).



Comparando com a narrativa anterior do professor P6, observamos que há uma contradição: é esse espaço acessível a todos? Levando em consideração as subjetividades já apontadas por C3, esse não é um espaço acessível como deveria, inclusive a seleção não garante que esse seja de fato um processo inclusivo em todos os aspectos, uma vez que, como pontou a professora P5:

Ela é aberta a todos, agora acessível eu já vejo que não é. Tanto é que ela tem o critério de seleção, nem todos conseguem entrar. Então, é deste ponto de vista que eu penso: aberta, mas ainda não é acessível a toda a nossa população, sobretudo as pessoas de condição socioeconômica baixa. (P5, 2022, informação verbal).

O fato de ter uma seleção, por si só, já evidencia que a pós-graduação *stricto sensu* é seletiva e excludente, portanto, não é acessível a todas as pessoas, conforme enfatizou a quase totalidade dos/as participantes da pesquisa, por uma série de fatores: sociais, étnico-raciais, econômicos, territoriais/regionais, trajetória e formação acadêmica acidentada, entre outros. Além desses fatores, a questão da centralização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas capitais e nos grandes centros urbanos, principalmente das regiões Sudeste e Sul, revela o quão distante e difícil se torna para muitos/as estudantes do interior cursar um mestrado ou doutorado.

Para os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros, ressalta Júnior Túxa, “[...] diante do fato dos programas estarem longe das comunidades, principalmente as comunidades elas estão localizadas no interior dos estados, existe essa dificuldade realmente de acesso.” Acrescido aos fatores citados, as questões burocráticas também dificultam o acesso desses/as estudantes a um curso de mestrado e de doutorado, visto que, segundo os/as estudantes, eles/as têm que lidar com muita burocracia desde o processo de inscrição. Quer dizer, o ingresso na Educação Superior, por meio do mecanismo de reserva de vagas, não diminui os enfrentamentos, meritocráticos e/ou estruturais, que exigem dos/as estudantes um maior desdobramento nas suas pretensões acadêmicas (COUTO, 2021).

Os dados vêm revelando que a pós-graduação é um espaço de poder e de disputa, em que a elite branca prevalece em um contexto quase que passado de pai para filhos/amigos/agregados e não desejam dividir com os/as não brancos/as. Para as estudantes Thiffany Odara e Artenizia Truká:

A pós-graduação ainda é muito elitista. A gente precisa derrubar os muros e as fronteiras que existem na universidade para que a pesquisa e a extensão cheguem nas periferias, nas comunidades. A gente carece da falta de diálogo entre a universidade e a escola pública. (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

Não. Ela não é acessível para todo mundo, porque nem todo mundo sabe para que serve e como chegar a esse espaço. Como um espaço é acessível se você, às vezes, não sabe que ele existe? Para a maioria dos estudantes a vida estudantil termina quando termina o Ensino Médio. As pessoas ainda entendem que é impossível cursar um mestrado, um doutorado por conta que o alcance ainda é muito distante. (ARTENIZIA TRUKÁ, 2022, informação verbal).

As falas de Thiffany e Artenízia apontam um grande problema na relação ensino, pesquisa e extensão, sobretudo quando observamos o abismo entre a Educação Básica e a Universidade. Quando a Educação Básica é abordada nas turmas de graduação e pós-graduação, é discutida, na maioria das vezes, como objetos de pesquisa. Somente depois de toda a pauta de discussão voltada à diversidade, os programas de pós-graduação têm aceitado professores/as da Educação Básica na condição de orientandos/as. Em conversa informal com a professora Deyse Luciano, mestre e doutora pelo PPGEduc/Uneb, ela pontua que:

Me graduei em história em 1999, estudante trabalhadora de uma instituição privada e passei no concurso da rede pública estadual logo em seguida, assumindo o cargo de professora da Educação Básica em março de 2000. Em 2012 conclui o mestrado e em 2017 o doutorado, por que tanto tempo para retornar à universidade? Eu faço parte do grupo de mulheres negras e de periferia que cresceu e atuou no subúrbio ferroviário e só me dei conta de que aquele também era meu lugar depois de duas especializações e várias experiências como objeto de pesquisa para mestrandos e doutorandos, daí me questioneei: quem melhor sabe falar da escola e da minha sala de aula senão eu mesma? (DEYSE LUCIANO, 2023, informação verbal).

Quer dizer, se para muitos/as estudantes, principalmente os/as pertencentes aos grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, que concluem o Ensino Médio, entrar e finalizar um curso de graduação já é difícil, cursar uma pós-graduação *stricto sensu* é mais difícil ainda, principalmente porque, conforme pontua o estudante Júnior Túxa, faltam políticas públicas efetivas que possibilitem os programas de pós-graduação se tornarem de fato acessíveis a todas as pessoas qualificadas a cursar um mestrado, um doutorado. Sobre essa questão, a professora Deyse Luciano afirma que: “Quando me inscrevi, em 2009, para a seleção de mestrado, não pleiteei uma

vaga como cotista, embora já pudesse, não o fiz por falta de informação suficiente e por conta disso fiz parte da ampla concorrência”. A fala da referida professora amplia a afirmação de Júnior Tuxá, se analisarmos que, sendo ela professora graduada há tantos anos na Educação Básica, não tinha conhecimento e nem a ela chegavam informações que lhe possibilitassem o desejo de competir a uma vaga nos programas. Um fato que ainda persiste, pois existem estudantes que não se inscrevem pela reserva de vagas devido à falta de informação.

Diante do exposto, nos questionamos: do ponto de vista étnico-racial quem são esses professores/as da Educação Básica, suas histórias de vida e cotidianos? Aqui nos deparamos com uma realidade de alta complexidade, visto que, mesmo na condição de produtores/as de conhecimento, de cientistas da educação, que em suas jornadas de trabalho levam à prática as teorias, lidando com uma enorme adversidade, os/as professores/as ocupam o espaço da Educação Básica, mantendo a dinâmica geracional de pais/mães e filhos/filhas de professores/as. Uma massa intelectual que é formada com a finalidade de ocupar o mercado de trabalho a que lhes compete sem incentivo para ascender à pós-graduação, a não ser na condição de objetos de pesquisa e/ou retornarem à academia para os cursos de especialização, a fim de refletirem sobre sua prática. Discussão esta que retoma a narrativa do coordenador C1, de que a pós-graduação *stricto sensu* é um campo de excelência estruturado a partir de uma lógica piramidal, e a pós-graduação *lato sensu*, um campo aberto para todos os que queiram fazer pós-graduação.

O acesso à pós-graduação *stricto sensu* está muito distante dos/as estudantes historicamente marginalizados/as, em decorrência de uma série de fatores anteriormente mencionados, principalmente porque não são dadas a eles/as condições necessárias para que possam entrar, permanecer e concluir os seus estudos com êxito. Mesmo os/as docentes em atuação, concursados/as, que têm em seu estatuto a possibilidade de progressão, segundo ra professora Deyse Luciano:

É muito difícil, pois quando entrei no mestrado não consegui liberação para fazer o curso e dividi a academia com 40 horas na Educação Básica que corresponde a 26 horas de aula em turmas com até 45 alunos. Foi complicado, mas venci, e me sinto feliz porque vi colegas de turma bolsistas que não concluíram. (DEYSE LUCIANO, 2023, informação verbal).

Nessa mesma direção, a estudante Antônia Flechiá Túxa pontuou que “[...] a gente trava uma luta para poder entrar e quando chegamos lá a gente continua essa luta para permanecer, porque as condições que a universidade nos dá é muito pouca para poder a gente sair do nosso território e estar na universidade.” Ou seja, para além das barreiras que dificultam a entrada, existem outras que irão dificultar a permanência. Tem ainda o fato de que durante muito tempo os/as sujeitos/as historicamente marginalizados/as foram excluídos/as da Educação Superior, com isso o percentual destes/as com graduação ainda é muito baixo, que, atrelado à colonialidade do poder, do ser e do saber reflete numa presença menor na pós-graduação. Além disso, o fato de concentrarem menor renda faz com que, ao concluírem a graduação, que dura em média quatro anos, tenham que se projetar no mercado de trabalho, a fim de garantir algum tipo de remuneração para se manter.

Trabalhar e estudar tem sido um dos maiores desafios, no que diz respeito à permanência dos/as estudantes que ingressaram na Educação Superior, em particular na pós-graduação, por meio da reserva de vagas. Pode-se afirmar que um dos grandes problemas da reserva de vagas hoje é a permanência, porque, como já foi dito, a universidade não dá as condições suficientes para que esses/as estudantes possam estudar sem precisar trabalhar. Para a estudante E2 “[...] a necessidade de entrar no mercado de trabalho, na maioria das vezes, é mais importante e mais urgente do que estar na pós-graduação.” Assim, como podemos perceber nas narrativas dos/as estudantes, conciliar estudo e trabalho, muitas vezes, dificulta a permanência deles/as nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que exigem dedicação a pesquisas e às demandas acadêmicas.

A gente não pode ficar sem trabalhar pela questão da subsistência e precisa estudar porque é através do estudo que a gente, pobre, negro, periférico, da roça, se transforma e transforma o mundo. Também dá a nossa contribuição para as gerações que estão e as que virão. Então, ser uma estudante e uma trabalhadora exige da gente um esforço sobre-humano. Tem dia que parece que a gente vai sucumbir, porque é muito pesado. (E1, 2022, informação verbal).

As minhas colegas brancas, por exemplo, algumas estão aqui em Salvador para estudar, pode ter essa dedicação exclusiva para o mestrado e as pessoas negras não, ou saíram de seus empregos ou estão nessa loucura de trabalhar estudar. (E2, 2022, informação verbal).

Entrar na universidade demanda tempo e a grande maioria dos nossos jovens tem que trabalhar para ajudar na renda em casa. Então, não é

só entrar na universidade, a permanência é muito difícil. (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

Muitos/as estudantes, como é possível perceber, têm dificuldades em permanecer no curso, por causa da necessidade de trabalhar, ou por morar distante da cidade onde estuda, ou não poder se deslocar pela questão do trabalho, ou, ainda, por não possuir uma renda para se manter. Como observou o coordenador C2, não que os/as outros/as não trabalhem, mas a maioria dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas precisa trabalhar pelo fato de terem uma condição econômica mais baixa. Não existem bolsas de estudo em número suficiente para que esses/as sujeitos/as possam sair do seu trabalho, ou mesmo aqueles/as que não têm trabalho possam se manter, tanto no que diz respeito à realização da pesquisa, participação em eventos e outras atividades acadêmicas, quanto no que se refere a deslocamento, alimentação, vestimenta e outras necessidades do cotidiano. Além disso, muitas vezes, os valores das bolsas não garantem aos/às estudantes a sobrevivência com dignidade, para se dedicarem exclusivamente ao estudo. Com isso, precisam se doar em dobro, não pela questão do conhecimento, mas para permanecer e concluir o curso. A esse respeito, a professora Deyse Luciano relata:

Quando a gente já trabalha e assume responsabilidades ainda é mais difícil, a bolsa mesmo que fosse possível não cobriria as despesas. Durante o doutorado fui liberada pelo Estado com a licença remunerada, mas somente com direito ao cumprimento dos créditos e levantamento dos dados, o último ano de dedicação a escrita tive que retornar para a escola. E o retorno de todo esforço? Muitos me questionam e eu digo: somente os meus alunos sabem a importância disso tudo, por que financeiramente não compensou.

Quando falamos em democratizar a universidade, estamos nos referindo a torná-la acessível a todas as pessoas dela excluídas por diversos motivos – racismo, homofobia, classismo, condições socioeconômicas, capacitismo, transfobia e outros –, em descolonizar o pensamento, em romper com as estruturas epistemológicas herdadas do pensamento eurocêntrico e colonizador, substituindo-as por novas estruturas que introduzem os diversos pensamentos numa sociedade plural, como a brasileira (MUNANGA, 2020). Assim, o mecanismo de reserva de vagas é uma das primeiras ações para a ocupação da universidade pelos/as sujeitos/as dela excluídos/as, conseqüentemente nas mudanças na estrutura política, acadêmica e social daí decorrentes. Nesses aspectos, a Uneb tem se destacado na adoção de

medidas de ação afirmativa, em particular a reserva de vagas para os/as sujeitos excluídos ou sub-representados na Educação Superior.

Em uma perspectiva democrática e inclusiva, além de ampliar os grupos sociais contemplados com a reserva de vagas, ao longo desses 20 anos de ação afirmativa na universidade, a Uneb criou e implementou ações e programas, de modo a garantir o acesso, a permanência e o êxito desses/as estudantes, assim como de avaliação, acompanhamento, ampliação e aperfeiçoamento das medidas adotadas (como mostram os quadros 12 e 13 abaixo). Para tanto, tem no Conselho Universitário um dos principais órgãos deliberativos de medidas de ação afirmativa e na Pró-reitoria de Ações Afirmativas, principal órgão que gerencia as medidas adotadas. Medidas essas, é importante destacar, em sua maioria instituídas de forma universal, isto é, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Aqui focaremos nas instituídas de forma universal e nas voltadas especificamente para a pós-graduação.

**Quadro 12 - Deliberações Consu acerca da política de ação afirmativa na Uneb**

<b>RESOLUÇÃO/ ANO</b>	<b>DELIBERAÇÕES</b>
N. 196/2002	Estabeleceu a reserva de 40% das vagas para negros/as, oriundos de escola pública, em todos os cursos de graduação e pós-graduação da Uneb.
N. 468/2007	Reformulou a resolução n. 196/2002, mantendo a reservas de 40% das vagas para negros e acrescenta 5% para indígenas.
N. 847/2011	Alterou o artigo 2º da Resolução n. 468/2007, em que o percentual de 5% das vagas reservadas aos indígenas passa a ter o caráter de sobrevaga.
N. 1.023/2014	Aprovou a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (Proaf).
N. 1.339/2018	Reformulou o sistema de cotas, que passa a ser regido da seguinte forma: reservas de 40% das vagas para negros/as e sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero, 5% para cada grupo.
N. 1.397/2019	Aprovou a reestruturação e o Regimento Interno da Proaf.
N. 1.471/2021	Aprovou a criação e regulamentação do Programa de Bolsa de Pesquisa (PROGPESQ) para estudantes de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da Uneb.
N. 1.496/2021	Aprovou a criação do Restaurante Universitário (RU) da Uneb.
N. 1.499/2021	Instituiu a Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, no âmbito da UNEB.

**Fonte:** elaborado pelo autor (2022).

As cotas raciais para afrodescendentes, instituída em 2002, como é possível ver no quadro 12, não ficou restrita a esse grupo étnico-racial, em 2007, o Consu, com base nas experiências educativas adquiridas com os projetos de extensão de formação de professores/as indígenas (MATTOS, 2010), revogou a Resolução nº

196/2002, substituindo-a pela Resolução nº 468/2007, reiterando a reserva de 40% das vagas nos cursos de graduação e de pós-graduação da Uneb para negros/as, acrescido de 5% para indígenas. Onze anos depois, em 2018, o mecanismo da reserva de vagas é novamente reformulado por meio da Resolução nº 1.339/2018, mantendo o percentual de 40% para negros/as, de 5% de sobrevagas para indígenas, acrescido de quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero, 5% de sobrevagas para cada grupo. Dessa forma, reafirmou seu compromisso e sua responsabilidade social, política e educacional para com grupos étnico-raciais e sociais historicamente postos às margens das fronteiras do Estado.

Em nenhuma das resoluções, é importante destacar, foi estipulado um prazo de vigência do mecanismo de reserva de vagas. No entanto, considerando que as medidas de ação afirmativa são temporárias, o que não quer dizer a curto prazo, ficam em vigência até que a problemática seja solucionada (TOMEI, 2005), entende-se que não há necessidade de estabelecer um prazo de vigência. Sua suspensão dependerá da comprovação de que o problema foi solucionando. Compreende-se que o acompanhamento e as avaliações feitas por meio das conferências e encontros que reúnem a comunidade acadêmica para debater e pensar a política de ação afirmativa na instituição, assim como as pesquisas acadêmicas versando sobre a referida política na Uneb e nas universidades em geral, servem de embasamento para deliberar sobre a suspensão, a ampliação e a (re)formulação de novas medidas.

Retomando a discussão sobre o acesso, entende-se que essa é uma questão que não se restringe apenas em conseguir ou não uma vaga na pós-graduação, mas também diz respeito à garantia dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas ter assegurada sua permanência qualificada, isto é, as condições necessárias para que possam entrar, permanecer e concluir os seus estudos com êxito. Possibilitar o acesso e não garantir a permanência, considerando as condições socioeconômicas desses/as estudantes, torna deficitário o mecanismo de reserva de vagas. Ainda assim, na concepção da estudante E1, o mecanismo da reserva de vagas é imprescindível para que nós, negros/as, indígenas e outros/as sujeitos/as historicamente marginalizados/as, tenhamos acesso à Educação Superior. Para a referida estudante, que possui uma trajetória educacional de desafios, persistência e superação, de ter que conciliar trabalho e estudo, se não fossem as cotas raciais, ela não teria feito graduação e mestrado, também não estaria cursando o doutorado.

Para o professor P1:

Supõe-se que essas pessoas estejam muito mais empenhadas e, às vezes, mais focadas nos objetivos da vida acadêmica, mais desafiadas do que aquelas que podem se beneficiar de uma série de recursos, por isso que o problema das políticas afirmativas não pode ser restringir apenas as cotas, sabemos que a permanência na universidade é extremamente difícil.

Assim, considerando as demandas e especificidades dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas, a Uneb implementou, ao longo dessas duas décadas, uma série de medidas de acompanhamento, avaliação e apoio à permanência qualificada e ao êxito desses/as estudantes, a exemplo da Pró-reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), Conferências, centro de estudos, grupos de pesquisa, programas de mestrado, entre outras. Como é possível observar pelos quadros 12 (acima) e 13 (abaixo) e conforme pontua Mattos (2010), a Uneb vem se empenhando, gradativamente, em promover a institucionalização de medidas direcionadas à permanência dos/as referidos/as estudantes, de forma que tenham condições acadêmicas, econômicas e sociais satisfatórias para se manter nos seus respectivos cursos até sua conclusão.

**Quadro 13 - Meios de acompanhamento da política de ação afirmativa na Uneb**

<b>ANO</b>	<b>AÇÕES EMPREENDIDAS</b>
2005	Criado um programa que visa acompanhar os/as estudantes cotistas na sua trajetória acadêmica.
2011	Aconteceu a Conferência Universitária de Ação Afirmativa da Uneb, reunindo a comunidade acadêmica para debater e propor sobre o acompanhamento e monitoração da reserva de vagas.
2016	Aconteceu a 1ª ConfCotas da Uneb, conferência que reuniu os/as estudantes cotistas para articular, formular e encaminhar a implementação de políticas afirmativas referentes ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino.
2019	Aconteceu a 2ª ConfCotas da Uneb, reunindo, pela primeira vez, os novos grupos sociais contemplados com a reserva de vagas.

**Fonte:** elaborado pelo autor (2022).

Em relação ao acompanhamento, avaliação e apoio aos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas, embora em 2005 tenha sido instituído um programa visando acompanhar esses/as estudantes na sua trajetória acadêmica, posteriormente, em 2011, à realização da Conferência Universitária de Ação Afirmativa da Uneb, que reuniu a comunidade acadêmica para debater e propor sobre



o acompanhamento e monitoração das medidas de ação afirmativa adotadas, em particular acerca da reserva de vagas, com vistas a evitar distorções e fraudes, buscar aperfeiçoamento e zelar pela sua eficácia e eficiência, é a partir da criação da Proaf, em 2014, que essas questões ganham maior destaque, articulação e ações mais efetivas. Pró-reitoria essa que, segundo a ex pró-reitora Amélia Maraux (2022), tem papel importante na efetivação das medidas de ação afirmativa instituídas, acompanhamento, apoio à permanência aos/às estudantes, avaliação e criação de novas medidas, que, segundo ela, ocorre de maneira mais efetiva a partir de 2017.

Criada com a finalidade de propor, desenvolver, impulsionar e formalizar as ações de programas e projetos de inclusão, que visam garantir a equidade e a justiça social na Uneb, bem como garantir, acompanhar e avaliar os mecanismos e processos de ingresso e permanência dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas, a Proaf conta, em sua estrutura administrativa, com um Comitê, de caráter consultivo e deliberativo, composto por representantes da comunidade unebiana e da sociedade civil, de acompanhamento das medidas de ação afirmativa implementadas. Para tanto, dentre as tantas outras atividades desenvolvidas, a cada três anos realiza a Conferência dos Estudantes Cotistas da Uneb (ConfCotas), para articular, formular e encaminhar medidas de ação afirmativa referentes ao ingresso, permanência e pós-permanência; debater e apresentar proposições em relação à (re)produção e difusão de conhecimentos, no que abrange a pesquisa e sua publicação, e aos programas e políticas de extensão, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos. A primeira aconteceu em 2016, a segunda em 2019, e a terceira, que aconteceria em novembro de 2022, adiada, segundo Marcelo Pinto, para março de 2023.

Visando à permanência qualificada, em 2021 é aprovada a criação e regulamentação do Programa de Bolsa de Pesquisa (PROGPESQ) para estudantes de mestrado e doutorado da Uneb. Um dos requisitos para concorrer à bolsa PROGPESQ é o estudante ter entrado pela reserva de vagas e/ou ter a renda *per capita* no limite de quatro salários-mínimos, somados os rendimentos de todos os membros do núcleo familiar. Em sua totalidade, os/as estudantes contemplados/as com a bolsa, segundo Marcelo Pinto, são os/as que entraram pela reserva de vagas ou que possuem marcadores ligados à identidade desses/as estudantes.

No entanto, como enfatiza a estudante E3, a bolsa PROGPESQ tem vigência de um ano para mestrado e de dois anos para doutorado, argumentando que a Uneb deveria aumentar para dois anos no mestrado e quatro anos no doutorado, como

acontece com as bolsas da CAPES, CNPq e da FAPESB. A esse respeito, Marcelo Pinto pontuou que se trata de uma questão que precisa ser resolvida, mas que não depende necessariamente da Proaf ou da Pró-reitoria da pós-graduação, porque está vinculada a orçamento, à garantia de orçamento suficiente para o pagamento. Entende-se a questão orçamentaria, todavia como garantir a permanência qualificada destes/as estudantes se as medidas adotadas são insuficientes?

Ainda em relação às bolsas de fomento à pesquisa, percebe-se nos editais de seleção de bolsistas CAPES e da FAPESB que alguns programas de pós-graduação da Uneb têm o cuidado em estabelecer critérios, de forma que os/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas não fiquem de fora. Mas, como enfatizou a professora P5, não que haja uma política que vai contemplar esses/as estudantes, mas que tenham os critérios: notas, prova escrita, não possuir vínculo empregatício, entre outros critérios pré-estabelecidos.

O ideal seria que todos/as estudantes pudessem contar com uma bolsa de estudo que os/as possibilitasse dedicação exclusiva a pesquisa que estão desenvolvendo no mestrado ou no doutorado. No entanto, o número de bolsas disponibilizadas, como podemos perceber e pontua Santana (2021), é insuficiente para atender às demandas, assim como as outras medidas de apoio à permanência existentes são precárias e não suprem as necessidades dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas. Necessidades que perpassam pela questão de transporte (muitos moram distante da cidade onde está sendo realizado o curso), de alimentação, de vestimenta, de moradia, de apoio psicológico, de recursos materiais necessários para as aulas, entre outras. Chama a atenção ainda o fato de que dos 24 *campi* da Uneb apenas o *Campus I* possui ambulatório médico e um restaurante universitário, que ainda não está funcionando.

Diante do exposto, compartilhamos o pensamento de Amélia Maraux, de que é preciso levar em consideração que o nível de vulnerabilidade dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas é muito grande, não somente pelo fato do racismo e da condição socioeconômica, mas também em função do capacitismo e da transfobia. Elementos estes que, afirma ela, devem ser observados com relação à permanência desses/as estudantes, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A esse respeito, as professoras P3 e P5 e o professor P7 observam:

Uma coisa é ter a cota, outra coisa é você ter todo um aparato que leva esse estudante, mestrando e doutorando, aos espaços. Participação de eventos, publicação, tudo isso gera custo, então, eu acho que a graduação e a pós-graduação historicamente é um espaço excludente em que as pessoas pretas e pobres, sobretudo, elas não se veem nesse espaço. (P3, 2022, informação verbal).

Tem o acesso, tem o ingresso, mas o mais criterioso para os estudantes são as condições de permanecer na universidade. Aí, dentro disso a gente pode afetar os desdobramentos na produção do conhecimento dos estudantes, ou seja, são esses fatores que percebo que acabam reverberando em outros problemas que tem a ver com a aquisição, apreensão do conhecimento. (P5, 2022, informação verbal).

[...] a minha leitura, no caso da Uneb, é que a gente avançou bastante na possibilidade de abrir a janela para o acesso, mas ainda há muito para fazer, para que a gente garanta a permanência. E isso não tem a ver diretamente com a própria postura, a própria política da universidade, mas tem a ver com um projeto de nação, que o Brasil tem instituído. [...] essa janela que se abre ela ainda não é o fator suficiente, porque nós ainda estamos esbarrando num projeto de nação que se mantém supremacista, escravagista, colonialista. (P7, 2022, informação verbal).

As narrativas acima evidenciam o ponto fraco da política de ação afirmativa na Uneb e nas universidades públicas brasileiras em geral. Sobre essa questão é preciso considerar que muito tem se questionado sobre a qualidade dos trabalhos de conclusão, mas como comparar dissertações e teses de colegas de programa em condições sociais diferenciadas? Um/a com dedicação exclusiva e outro/a trabalhando 40 horas? Voltando a pensar na metáfora, as fivelas de prata e de ouro estarão acessíveis a todos os sapatos?

Avançou-se na questão do acesso, mas na questão da permanência, diante da conjuntura política brasileira, avançou pouco. Podemos dizer que nos últimos quatro anos houve retrocesso. Os cortes no orçamento e financiamento da educação afetaram em todas as áreas educacionais, em particular a Educação Superior e, por conseguinte, refletiu na questão da permanência dos/as estudantes em geral e, em particular, dos/as estudantes empobrecidos/as, conforme relata o professor P7:

Hoje a gente consegue bolsas de forma muito pontual, os recursos para programas de pós-graduação no Brasil estão minguados. A gente quase não tem mais recurso para a pesquisa no nosso país. Estamos nos limitando, às vezes, ao ensino ou alguma outra atividade de extensão que é feita com muito esforço. Então, o que eu observo nesses últimos tempos é que aquelas poucas ações que a gente estava tentando consolidar a gente perdeu o fio da meada e tem a ver

com essa história política que a gente vem experimentando, sobretudo, nesses últimos quatro anos. Vez ou outra aparece um programa de bolsas de apoio estudantil focado para a população cotista, para grupos cotistas, mas eu acho que a universidade nesse aspecto precisa retomar isso de forma mais sistêmica, e olhar o programa de cotas para além do acesso. Eu acho que, não sei se por causa do desenho da história do nosso país, a gente está, às vezes, lutando para proteger o sistema de cota no que tange ao ingresso, considerando as limitações que a gente vive para discutir a permanência destes estudantes dentro da universidade.

São grandes os dilemas de ordem estrutural, recursos financeiros e humanos enfrentados em vários *campi* da Uneb, com isso, a política de ação afirmativa fica prejudicada, não respondendo às muitas demandas que têm efeitos significativos na trajetória dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas (COUTO, 2021). No entanto, mesmo diante dos desafios existentes, a Uneb tem se empenhando em garantir condições de permanência desses/as estudantes, mas, levando em consideração os depoimentos dos/as participantes da pesquisa, em particular as narrativas dos/as estudantes, esse empenho parece se restringir à graduação, e no caso da pós-graduação, o que se percebe é que não há uma ação sistêmica de garantia do acesso e da permanência dos/as referidos/as estudantes.

Nesse processo de pensar e implementar medidas de ação afirmativa contemplando os/as estudantes em suas demandas e especificidades, a Resolução nº 1.499/2021, que instituiu a Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes de caráter acadêmico e laboral, no âmbito da Uneb, se configura em um mecanismo que tem como objetivo promover a cultura inclusiva, por meio da garantia da equidade pedagógica, arquitetônica, digital, comunicacional e informacional em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa política se estende a todos os *campi*, departamentos, setores da instituição e atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativa e toda comunidade unebiana, cabendo à Rede de Acessibilidade e Inclusão da universidade garantir a acessibilidade pedagógica e laboral.

A Resolução nº 1.499/2021 impactou no campo da acessibilidade das pessoas com deficiência, uma questão importante no que diz respeito ao acesso e à permanência desses/as estudantes. Nesse sentido, o Núcleo de Educação Especial da Uneb (NEDE), mesmo com todas as dificuldades (porque até hoje ainda não se conseguiu a contratação dos/as profissionais necessários para atendimento a esse

público e os poucos equipamentos que existem foram quase todos de projetos), atende principalmente aos/às alunos/as de graduação e de pós-graduação, oferecendo material em braile, impresso em fonte ampliada e escaneado para ser lido por leitor de tela, além de guias, quando necessário, para setores da instituição.

O NEDE também faz formações em audiodescrição, libras, leitores, educação inclusiva, acessibilidade geral e para as artes, além de possuir três grupos de pesquisa. As formações acontecem tanto no núcleo e/ou em outros espaços da universidade quanto em outras instituições parceiras. Acolhe estagiários e monitores da Uneb e de outras universidades e instituições. Desenvolve projetos de extensão, nas mais diversas áreas em que atua, nas especificidades das pessoas com deficiência e do espectro autista. Faz parceria com o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) para atuação com pessoas com altas habilidades/ superdotação.

Ante as premissas apresentadas, ainda que a Uneb, como observa Mattos (2021, p. 419), “[...] não ofereça um conjunto de condições satisfatórias amplas para que os estudantes cotistas otimizem o seu desempenho ao longo das suas trajetórias nos seus respectivos cursos de escolha, no geral, essas trajetórias têm sido exitosas.” As dificuldades existem e não são poucas, no entanto esses/as estudantes têm obtido um bom desempenho e logrado êxito no seu percurso acadêmico. Além disso, a política de ação afirmativa apresenta avanços, tanto no campo político e acadêmico quanto no campo social, cultural e econômico, principalmente no enfrentamento ao racismo e às desigualdades.

Se consideramos que o controle do poder é exercido por pessoas que, em sua maioria, não processam os marcadores sociais da diferença, a política de ação afirmativa, em particular o mecanismo de reserva de vagas, como pontua Marcelo Pinto, demarca um lugar de igualdade, equidade e justiça social, ao incluir mais pessoas, com maior diversidade nos cursos de graduação e de pós-graduação. Também sinaliza para a sociedade a necessidade de uma valoração histórica e de abertura dos espaços de poder, para que as pessoas historicamente invisibilizadas e retiradas das narrativas oficiais possam construir esses debates, de que não existe democracia sem igualdade de oportunidades.

## 5.2 Descolonização do saber e promoção da diversidade em atos acadêmicos

A discussão sobre a descolonização do poder e a democratização do acesso à Educação Superior está imbricada à discussão sobre a descolonização do saber e promoção da diversidade. Nesse sentido, os órgãos, programas, centros e núcleos de estudos e pesquisas são de grande importância para o processo de descolonização da Universidade. Por meio destes, tem se ampliado o debate sobre racismo, homofobia, gênero, capacitismo, desigualdade, ação afirmativa, entre outros temas sensíveis e caros aos grupos étnico-raciais e sociais historicamente marginalizados dentro e fora da universidade. Trata-se de espaços de debate sobre questões políticas, acadêmicas e culturais essenciais para o avanço, inovação e fortalecimento da política de ação afirmativa e seus mecanismos na Uneb, na Bahia e no Brasil.

A política de ação afirmativa na pós-graduação, ressaltou Marcelo Pinto, gerou novos/as pesquisadores/as que trazem para o centro do debate questões que estão à margem, que produzem projetos que vão ajudar a manter e a atrair mais estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais marginalizados. Com isso, amplia-se o diálogo de saberes e novas possibilidades de linhas de pesquisas, de estudos, de leituras de outras fontes teóricas que não somente a ocidental, potencializando, dessa forma, o sucesso desses/as estudantes no desenvolvimento de suas pesquisas, a promoção da diversidade no espaço acadêmico e, por conseguinte, a descolonização do poder, do ser e do saber na universidade.

Nesse contexto de mudanças, a Uneb, além de acessar, também incorporou conhecimentos de grupos sociais e étnico-raciais que não eram valorizados como produtores de conhecimento, vivenciando, com isso, o paradoxo entre se posicionar pela legitimação dos conhecimentos ocidentais, considerados universais, e o confronto com as perspectivas de mundo de grupos periféricos, marginalizados (OLIVEIRA, 2020). Isso fica evidente ao analisarmos os órgãos e programas (quadro 14) existentes na universidade.

**Quadro 14 - Órgãos/programas de promoção da diversidade na Uneb**

<b>ÓRGÃOS / PROGRAMAS</b>	<b>FINALIDADE</b>
<i>Pró-reitoria de Ações Afirmativas</i>	Coordenar, supervisionar e avaliar a política de ação afirmativa na Uneb, por meio de ações de fomento, acompanhamento e normatização das medidas de ação afirmativa adotadas.
<i>Centro Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA)</i>	Formar pessoas, produzir e difundir conhecimento no campo das relações étnico-raciais, em bases epistemológicas descolonizadoras.
<i>Centro de Estudos de Gênero e Sexualidade (NUGSEX/DIADORIM)</i>	Desenvolver estudos, pesquisas e ensino em gênero e sexualidade, com a atenção voltada para LGBTQIA+ e teoria queer.
<i>Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Cultura (NGEALC)</i>	Desenvolver estudos e pesquisas, cursos, encontros e seminários, nacional e internacional, sobre temas ligados a africanidades.
<i>Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural e da Temática Indígena (CEPITI)</i>	Desenvolver estudos, pesquisas, cursos e eventos sobre temas ligados a interculturalidade e povos indígenas.
<i>Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ)</i>	Fortalecer, incentivar as pesquisas, a formação continuada e dinâmica dos Povos Tradicionais, Indígenas e lideranças de Movimentos Sociais em relação à afirmação, conhecimento e valorização dos seus saberes e fazeres.
<i>Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-brasileiros (AFROUNEB)</i>	Organizar e sistematizar as ações dispersas de pesquisa e formação relacionadas às temáticas da África e Afro-Brasileira.
<i>Núcleo de Educação Especial da Uneb (NEDE)</i>	Atender as demandas e especificidades das pessoas com deficiência, promovendo a inclusão e acessibilidade.
<i>Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED)</i>	Subsidiar práticas escolares pautadas na valorização das diferenças, do múltiplo, do inovador e do anverso.
<i>Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN)</i>	Proporcionar novos olhares e conhecimentos sobre o continente africano, suas representações, bem como sobre os povos indígenas e os negros.

**Fonte:** elaborado pelo autor (2022).

São órgãos e programas que, como é possível perceber, atuam efetivamente em bases teóricas e epistemológicas decoloniais no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, promovendo, dessa forma, uma proposta de universidade pluricultural, pluriétnica e pluriepistêmica; fortalecendo a política de ação afirmativa na Uneb; e, por conseguinte, potencializando o processo de descolonização da universidade. Isso, segundo Amélia Maraux, graças aos/às professores/as e aos/às estudantes que, por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovem o ativismo acadêmico a partir do movimentos sociais negros, indígenas, feministas, do campo, LGBTQIAP+, entre outros. Movimentação esta que reafirma o pensamento foucaultiano de que onde há poder também há resistência.

Esses órgãos e programas revelam que a política de ação afirmativa provocou mudanças efetivas no campo da produção do conhecimento e de promoção da diversidade dentro do ambiente universitário. Segundo Marcelo Pinto, um ganho tanto

para a universidade, estudantes e professores/as, quanto para a sociedade em geral, visto que se passa a desenvolver pesquisas, campanhas educativas, ações e projetos de extensão que promovem a educação para as relações étnico-raciais. Mudanças que têm impactado positivamente em todos os aspectos – estruturais e organizacionais, políticos, sociais, culturais e acadêmicos – da universidade.

As mudanças também repercutiram na criação de cursos de licenciatura e de especialização e em diversos projetos de pesquisa e de extensão, que são desenvolvidos por meio do Programa Afirmativa. Alguns desses projetos foram criados para atender especificamente às comunidades indígenas, a exemplo do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena e do curso de Especialização em Educação Intercultural e Gestão da Escola Indígena. Esse programa vem realizando encontros com estudantes ingressantes pela reserva de vagas de diferentes cursos, departamentos e *campi* da Uneb, para compartilhar, debater e realizar trocas acadêmicas. O último aconteceu em 2022, intitulado “IV Encontro Afirmativa: Compartilhando Pesquisa, Ação e Resistências.”

São mudanças que têm impactado de forma expressiva, pontua Amélia Maraux, na pós-graduação, por ser uma área mais livre em que se acredita que o debate científico se dá num nível mais efetivo na construção de programas de pesquisa, na criação de linhas de pesquisas, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Educação, voltadas para os estudos de gênero, raça, sexualidade, direitos humanos, entre outros. É tanto que a Uneb possui dois programas de mestrado específicos relacionados à questão do público atendido pela reserva de vagas, o PPGEAFIN, voltado para área de estudos africanos, povos indígenas e culturas negras, e o MPDE, voltado para a área de estudos sobre educação e diversidade, que tem uma forte ligação com a discussão de gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva, a criação de órgãos, programas, projetos de pesquisa e de extensão, eventos científicos, culturais, entre tantas outras atividades desenvolvidas, reverberam na efetivação das medidas de ação afirmativa existentes e na formulação e implementação de novas medidas. Isso tudo se traduz em oportunidades de ampliação do conhecimento científico, em multiplicidade de estudos e pesquisas. Conforme observou a estudante E1, reestrutura-se o modo de pensar e de fazer ciência na universidade, uma vez que trazem questões diante das quais a elite acadêmica ortodoxa, que já tem lugar demarcado na produção do conhecimento científico, não se debruça.



Quando o olhar é ampliado, pontuou a estudante E4, a tendência é ser mais justo e atingir uma certa equidade. Até o nível de discussão, de aprofundamento de questões sociais fica muito mais evidente. Nessa direção, os programas de pós-graduação da Uneb, se não todos, parte deles têm se preocupado em criar disciplinas, linhas e grupos de pesquisas e atividades (colóquios, seminários, conferências e outras), em que se abordam temáticas que ajudam, segundo o coordenador C2, no desenvolvimento de estudos e pesquisas que fortalecem e enriquecem a produção do conhecimento científico. Também é válido para o crescimento intelectual e reconhecimento dos/as pesquisadores/as e dos/as demais sujeitos/as envolvidos/as.

Os programas de pós-graduação da Uneb, se não todos, pelo menos alguns, segundo informaram os/as coordenadores e professores/as participantes da pesquisa, diante os desdobramentos da política de ação afirmativa, estão sempre atualizando a matriz curricular e as ementas das disciplinas, de modo a contemplar a diversidade e multiplicidade de temas de pesquisa.

Sim. Sempre há mudanças. [...] Nós estamos revisando agora todo o nosso regimento, toda a nossa matriz curricular, porque há a necessidade dessa renovação. O ingresso de novos assentos, novas realidades, novas disciplinas são pensadas por curso. Está chegando também o momento da gente repensar as linhas de pesquisa, porque o próprio curso vai demandando essas mudanças. Então, a estrutura acadêmica é essa coisa dinâmica, ela não é uma coisa fechada, não é sólida, fechada em si mesma, ela é dinâmica. (C3, 2022, informação verbal).

Desde o início a gente começou a pensar linha de pesquisas que estuda as identidades de grupos de terreiros, de grupos indígenas, de grupos de quilombos. À medida que a gente olha para esses grupos esse olhar tem feito a gente lapidar o programa para estudar as suas realidades. (P7, 2022, informação verbal).

A presença da diversidade mexe justamente na dinâmica acadêmica dos programas de pós-graduação. Isso ocorre, mesmo que de forma tímida, pois, conforme pontuaram os/as estudantes, as linhas de pesquisas e as disciplinas ofertadas atendem parcialmente ou de forma não satisfatória às demandas e especificidades teórico-metodológicas e epistemológicas dos seus objetos de pesquisa.

Não atendem porque as leituras são totalmente eurocentradas. Então, por mais que a gente queira falar, por exemplo, eu faço parte da linha

um, que fala sobre as desigualdades, pluralidade cultural e etecetera, a gente começa a estudar autores que vem com uma perspectiva totalmente marxista e autores decoloniais a gente malmente vê, às vezes está lá no programa só como leitura complementar, principalmente nas disciplinas que são obrigatórias. (E2, 2022, informação verbal).

Precisa melhorar, mas para que possa melhorar é preciso nós estarmos lá. A gente tem que entrar, tem que estar lá, porque não vão pensar por nós, somos nós que vamos construir. À medida que a universidade vai tendo professores efetivos dentro do quadro, que são negros, que são quilombolas, que são indígenas, então vai mudando o pensamento e esse pensamento não fica só na fala, ele vai para escrita, ele vai para a organização curricular dos cursos e o olhar é outro. (ANTÔNIA FLECHIÁ TÚXA, 2022, informação verbal).

Tais relatos permitem retomar a discussão de Carvalho (2009), da importância da reserva de vagas em todas as posições (graduação, mestrado, doutorado, docência) em que haja acadêmicos negros/as, aqui incluímos indígenas e dos diferentes grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, preparados/as para assumi-las. Contudo, apesar das lacunas e dos conflitos existentes, é consenso entre os/as participantes da pesquisa que a reserva de vagas para estudantes pertencentes aos referidos grupos mudou o caráter monocultural, monoétnico, monoepistêmico de se fazer pesquisa nas universidades públicas brasileiras.

Segundo Antônia Flechiá Túxa:

Nossa comunidade e nós sempre fomos objetos de estudos das universidades e na medida que a gente vai até ela, nós somos pesquisadores e pesquisados. Então, tudo que a gente traz da nossa comunidade para a universidade é uma contribuição. A gente contribui em trazer modos de vida, em trazer conhecimento da ciência tradicional, a gente contribui em trazer as nossas histórias, porque, assim, se você observar a história, por exemplo, ela é contada por pessoas que não viveram aquilo. São historiadores que não sentiram na pele, enquanto agora a história é nossa. [...] Uma coisa é você fazer pesquisa sobre indígena, outra coisa é você ser indígena com aquele conhecimento para estar na universidade.

Embora a academia tenha iniciado o processo de inclusão com a reserva de vagas, do ponto de vista epistemológico ainda há uma resistência dos/as docentes em incluírem perspectivas diferentes das adotadas ao longo de sua formação. O lugar do/a pesquisador/a sujeito objeto de sua pesquisa, muitas vezes fica comprometido por conta do direcionamento dado aos trabalhos devido à falta de percepção de

vivências e experiências dos/as acadêmicos/as e em virtude de uma base referencial eurocêntrica ainda ser muito presente, como pontuou a estudante E2.

É comum observarmos uma lista de autores/as que são validados ao longo da formação acadêmica, em que as citações se repetem nos textos por falta de interação com outras possíveis leituras. A resistência da academia e, as vezes, o direcionamento das orientações implicam em discussões restritas, no que compete o embasamento teórico e este, muitas vezes, não contempla significativamente as realidades do campo de pesquisa.

[...] ao longo de muitas décadas pesquisadores entraram na comunidade, utilizaram-se da comunidade como objeto de estudo, pesquisava e saía como todo o seu acervo e não dava um retorno para a comunidade. Então, hoje a gente bate muito de frente aqui, não aceita mais esse tipo de situação, porque a gente tem pesquisadores indígenas também. (JÚNIOR TÚXA, 2022, informação verbal).

Era muito comum na escola recebermos os pesquisadores para avaliar os projetos desenvolvidos na escola. Em um desses contatos a UFBA esteve envolvida em uma pesquisa nacional sobre a Lei 10.639/03, entrevistou todos os professores, alunos e pais, coletou documentos para utilização dos dados, concluíram a pesquisa e nunca retornaram para dar um feed back. Dois anos depois em uma aula inaugural do doutorado para minha surpresa a minha fala e de meus alunos estava sendo apresentada pela palestrante, os louros do trabalho ficaram restrito à grande pesquisadora, e, a escola, referência nacional no trabalho com a Lei nunca soube disso. (DEYSE LUCIANO, 2023, informação verbal).

A falta de devolutiva e respeito ao campo da pesquisa, muitas vezes o não reconhecimento daquele espaço como importante para a formação do/a pesquisador/a, causou um constrangimento e distanciamento das comunidades e escolas que já não toleram a presença das universidades com suas pesquisas. O estranhamento acaba por implicar na seriedade dos dados, pois os/as interlocutores/as nem sempre estão dispostos/as a colaborar, mesmo quando o/a pesquisador/a faz parte do grupo em questão.

Hoje, tanto na graduação quanto na pós-graduação, à medida que os/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas vão adentrando nos cursos de graduação, de mestrado e de doutorado, com seus objetos de pesquisas apontando para diversas problematizações, tensiona e amplia o debate sobre o caráter eurocêntrico, elitista e excludente do espaço acadêmico. Nesse percurso muitos/as podem conjugar suas experiências de vidas com os aportes teóricos decoloniais,

portanto, além de deixarem essas discussões com mais substância também são muito positivos para os programas, principalmente para a produção de novos conhecimentos em novas bases teóricas, metodológicas e epistemológicas. Para o professor P6 e o coordenador C1:

É muito enriquecedor do ponto de vista teórico, epistemológico, metodológico, porque tendemos a concepção teórica, epistemológica concebidas a partir de perspectivas estritas de quem fala, de quem pensa. Então, na medida em que esse leque se amplia a tendência é só de enriquecer, fomentar um trabalho ainda mais promissor. (P6, 2022, informação verbal).

A universidade é a casa do dissenso, é a casa do debate, porque os consensos científicos construídos na universidade eles precisam partir dessa pluralidade de perspectivas epistemológicas, de metodologias, de objetos de estudos. Então, toda vez que você traz uma perspectiva, uma abordagem, um modo de olhar, e cada sujeito ele traz uma inflexão que lhe é própria, a ideia da neutralidade absoluta do pesquisador, me parece muito difícil de defender essa neutralidade objetiva, e em ciências humanas muito mais difícil. (C1, 2022, informação verbal).

Quer dizer, ampliam o campo de pesquisa trazendo para a discussão diferentes formas de ver e compreender o mundo, embasadas em epistemologias e concepções teórico-metodológicas diversificadas, ou seja, não somente do ponto de vista da tradição ocidental eurocêntrica de produzir conhecimento. Com isso, a universidade passa a abrigar propostas de pesquisas que discutem temáticas até então pouco discutidas, e/ou quando discutidas era a partir do olhar de fora, de pesquisadores/as observadores/as, que não tinham uma vivência mais de perto da problemática investigada. Conforme o professor P6 e o coordenador C2:

Hoje nós temos muitas propostas de pesquisa que tem pensado a condição LGBT, sobre essas temáticas na sala de aula, sobre processo de letramento de comunidades indígenas, tradução de literatura indígena, e assim por diante. Estudos de comunidades tradicionais negras, religiões negras, comunidades quilombolas. Isso tudo tem aparecido sempre com muita força. Eu acho que isso tem a ver com as ações afirmativas, porque muitos pesquisadores que propõem essas temáticas são pesquisadores negros, LGBT, indígenas. Então, eu acho que as ações afirmativas despertaram esses sujeitos para dar continuidade aos estudos. (P6, 2022, informação verbal).

A gente considera [a reserva de vagas] como uma oportunidade que o programa tem de se tornar diverso, de se tornar mais rico por permitir

que a gente tenha outros olhares, que a gente possa proporcionar outros olhares também, outras leituras, conhecer outras possibilidades, outras culturas e até mesmo no que se refere às diversidades dos objetos de pesquisa. (C2, 2022, informação verbal).

O enriquecimento que a pós-graduação tem nesse processo, como podemos perceber e enfatizou o coordenador C1, é inegável, porém, ele chama a atenção para o fato de que é preciso ter cuidado com o juízo de que os/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas devem desenvolver suas pesquisas somente sobre essas questões,

[...] como se houvesse uma espécie de apartheid epistemológico no qual negros precisam estudar temas étnico-raciais, indígenas precisam estudar temas indigenistas, mulheres precisam estudar temas feministas, homossexuais precisam estudar questões de gênero. Não, as pessoas precisam estudar o que elas quiserem estudar independente das questões raciais, de sexualidade, de gênero. (C1, 2022, informação verbal).

São questões sensíveis e urgentes que requerem estudos e pesquisas os quais tragam para o centro do debate o lugar à margem em que se encontram essas temáticas e os/as sujeitos/as que não se enquadram dentro dos padrões socialmente instituídos de viver em sociedade, mas que não quer dizer que é de responsabilidade apenas deles/as. Embora compreendamos a fala do coordenador C1, como já apontado anteriormente, esses/as pesquisadores/as, sujeitos/as objeto da pesquisa, desenvolvem projetos a partir de suas experiências e conhecimentos, há muito tempo negados e/ou discutidos de forma enviesada a partir de olhares etnocêntricos.

A responsabilidade é coletiva, ou seja, de todas as pessoas, independentemente de qualquer marcador social da diferença. Todavia, não podemos negar que quem vivencia e/ou é sujeito/a da problemática investigada traz um significado, um olhar mais alinhado na compreensão e possíveis soluções do problema.

Os/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas, e que chegam com novas questões, novas histórias, novos protagonismos, trazem contribuições novas para a transformação da sociedade e para os programas de pós-graduação, que, segundo o professor P4, não tem como finalidade apenas formar pesquisadores/as no sentido estrito, mas contribuir para a transformação social, política, econômica de uma determinada sociedade, e, principalmente, renovação do conhecimento científico. E também de aprendizagem para os/as docentes, pois,

parafrazeando Paulo Freire, o/a educador/a aprende ao ensinar e o/a educando ensina ao aprender, e isso, de acordo a observação de alguns dos/as participantes da pesquisa, é o que tem feito os/as estudantes que se encontravam excluídos/as da Educação Superior.

Segundo o professor P1, para além do benefício social em melhoria de renda, de autoestima, de ressignificação do lugar em que os/as referidos/as estudantes ocupam na sociedade, do impacto positivo que a presença deles/as causa no ambiente acadêmico, tem uma questão que é fundamental, a reeducação dos/as professores/as. No seu entendimento, o processo educacional é um processo amplo em que todos os/as envolvidos/as estão se educando, mas infelizmente uma parcela dos/as professores/as não tem essa percepção de que estão sendo educados/as também pelos seus alunos e alunas. Quando os/as estudantes colocam questões, desafios, provocações, às vezes, a partir de certas problemáticas, posturas, atitudes ou estéticas que parecem impertinentes, eles/as estão educando os/as professores/as. Afirma ainda que são os/as professores/as que precisam ser reeducados/as para entender a importância de recepcionarem e acolherem estudantes de diferentes grupos étnico-raciais e sociais que estão adentrando o espaço acadêmico.

O professor P2, por sua vez, observa que tudo isso vai influenciar no combate ao racismo, como também na valorização do que não é branco. “Até na cabeça dos brancos, pelo menos os brancos não racistas ou que não querem ser racistas, já que esse processo é um processo lento.” Quer dizer, as mudanças também operam na reeducação de mentalidades racistas, na desconstrução do ser branco como ser universal, da superioridade das pessoas brancas e inferioridade das não brancas, respeito, valorização e contemplação da diversidade. A esse respeito, Marcelo Pinto observou que:

Além da questão de programas próprios para cotistas, sejam eles programas de permanência, sejam eles programas de pós-graduação, sejam atividades de ações da própria graduação, nós temos a própria mudança de comportamento do público, porque todos nós estamos nos reeducando, reaprendendo continuamente e criando processos formativos para saber lidar com a nova realidade da composição da universidade. Então, tanto nós professores, servidores continuamente estamos passando por processos de aprendizagem para poder saber lidar com o público de forma que a gente não crie mais violências simbólicas ou reais e que possa dar a pessoa dignidade e acolhimento que ela tem direito.

A política de ação afirmativa, na percepção do professor P1, também coloca de maneira muito radical para a universidade a necessidade de ela repensar o seu sentido e a maneira como organiza e produz conhecimento, de que não há conhecimento científico apolítico, uma vez que qualquer conhecimento terá alguma consequência do ponto de vista da ordem ou do bem comum. “Agora, o que é que definimos como bem comum, esse é um dos consensos que a gente tem que construir, mas a história mostra que alguns estão excluídos do bem comum.” (P1, 2022, informação verbal). Daí a necessidade de medidas de ação afirmativa que incluam os/as que se encontram excluídos do bem comum.

Para o professor supracitado, a questão da diferença e da diversidade ainda é um problema, um paradoxo absolutamente mal resolvido no conjunto da humanidade. Segundo ele, a diferença e a diversidade são constituintes da própria ontologia do humano, e que o humano se faz pela diferença, se realiza na diferença e é a alteridade que nos constitui enquanto seres únicos. “O que une os seres humanos é exatamente aquilo que o separa, a capacidade de produzir formas diferentes de ser.” (P1, 2022, informação verbal). Então, como observou o referido professor, a minha identidade só existe porque existem outras possibilidades de ser humano, e o que me iguala ao/à outro/a é o fato de ele/a ser diferente de mim. Assim, não faz sentido dizer que determinado sujeito/a é superior ou inferior, civilizado ou incivilizado, bonito ou feio, bom ou mal, inteligente ou ignorante por motivo qualquer, baseado em marcadores sociais da diferença, tampouco deixá-lo/a de fora do bem comum.

Infelizmente, como pontou o professor P7, ainda vivemos numa sociedade supremacista, racista, que de alguma forma desenha esse modelo de segregação que está nas estruturas educacionais. Assim, pontua ele, o mecanismo da reserva de vagas para sujeitos/as pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais postos às margens das fronteiras do Estado é, na verdade, uma experiência reparadora dessa tragédia sobre esses/as sujeitos/as. É permitir que os/as diferentes sejam tratados/as diferentemente. Abre as portas dos espaços de poder para aqueles/as que, por causa do racismo, do preconceito, da discriminação, entre outras formas de opressão, não tinham a oportunidade de adentrar. Ainda que sejam poucas as portas abertas por meio desse mecanismo, pois o esperado é que ele seja instituído em todos os espaços em que esses/as sujeitos/as se encontrem excluídos ou sub-representados, continuamos avançando.

Para os/as professores/as participantes da pesquisa, os/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas são mais engajados política, social e academicamente com as questões e os temas que afligem a sociedade, em particular o meio sociocultural em que estão inseridos/as. Isso é um ganho, uma oportunidade que os programas de pós-graduação têm em discutir e apresentar possibilidades de mudanças, como vem ocorrendo, para problemáticas sociais, históricas e contemporâneas que afetam a população brasileira.

Os cotistas, particularmente os indígenas, têm um senso de responsabilidade social, sabem que o seu trabalho, a sua formação tem um impacto social muito maior e que eles têm uma responsabilidade de dar um retorno para a sociedade que investiu neles, que eu considero que deveria ser uma consciência de todos os estudantes da universidade, de todos os professores. (P1, 2022, informação verbal).

Os alunos cotistas de alguma forma, a gente percebe, são alunos extremamente vinculado a questão da história social do negro, a questão da militância negra e que querem fazer da pesquisa um caminho para o enfrentamento ao racismo. (P3, 2022, informação verbal).

Em outras palavras, os/as depoentes afirmam que os/as estudantes militantes desenvolvem suas pesquisas de forma posicionada, ativista e engajada, buscando respostas para a problemática investigada, para depois intervir nela, contribuindo de forma expressiva para as transformações sociais e educacionais em curso no país. Então, não se trata de negros/as só pesquisarem racismo, mas de questionarem o racismo a partir de suas pesquisas, de informar com seus dados quem são os/as sujeitos/as que, em pleno século XXI, ainda estão caminhando descalços. E enquanto essa for uma questão a ser levantada, os programas terão negros/as, mulheres, indígenas, comunidades LGTQIAP+, na condição de sujeitos/objetos de pesquisa engajados/as em seus movimentos.

Segundo o professor P1, a professora P5 e o coordenador C3, esses/as estudantes também são mais comprometidos/as com os estudos e com a pesquisa.

Eu pessoalmente gosto muito do aluno militante, do aluno que tem causa. Eu acho que, nesse sentido, o cotista é superior ao não cotista, porque muitos não cotistas parecem que estão cumprindo tabela quando faz a pós-graduação. Não se comprometem com a pesquisa e isso os cotistas tem vantagem. (P2, 2022, informação verbal).



Uma diferença que percebo é que os cotistas eles têm essa coisa de eu consegui abrir essa porta, consegui essa chance, então é muito muito empenho, muita luta para dar conta dos estudos. Essa porta que eles conseguiram abrir dá acesso a outras conquistas. Eu vejo muito esforço, muita determinação. Eu vejo muita tensão também, receio de não dar conta, mas também a determinação de que consegue e isso para mim é muito forte. (P5, 2022, informação verbal).

Os cotistas são mais comprometidos com a aprendizagem, com a pesquisa. Eles podem apresentar mais dificuldades em relação a formação básica, mas eles se dedicam mais a pesquisa, a gente percebe isso. Eles têm mais foco. Estão mais focados na parte acadêmica. (C3, 2022, informação verbal).

São estudantes que, mesmo com todas as dificuldades encontradas em decorrência do racismo e das condições socioeconômicas, conseguem, de forma compromissada, política e academicamente engajada, dar conta das demandas acadêmicas e da pesquisa que estão desenvolvendo. Como ressaltou a professora P3, “[...] colocam a vida universitária na frente e com unhas e dentes vão construindo sua história.” Por conseguinte, como pontuaram os/as professores/as, os coordenadores e os/as próprios/as estudantes fizeram questão de ressaltar, esses/as estudantes contribuem expressivamente para a melhoria da universidade e do meio social em que estão inseridos/as, para o diálogo de saberes e para a coletividade.

Nós temos sempre contribuído para o melhoramento da universidade, para a produção do conhecimento nas universidades. Mas digo uma coisa: isso só acontece se esses estudantes que entra pelas cotas tiver esse pensamento coletivo do seu povo. Se ele possui o pé na universidade e o pé na comunidade. Então, ele tem que estar alicerçado nesses saberes: o pé na aldeia e o pé na universidade, porque ele vai estar movido por conhecimento do seu povo, ele vai estar na universidade, mas com a certeza de que ele está ali para fazer essa troca de conhecimento. [...] Quando a gente ocupa uma vaga na universidade essa vaga não é nossa enquanto pessoal, estamos ocupando uma vaga que tem a finalidade coletiva. [...] A gente precisa ter pessoas preparadas para poder retornar para tomar conta do nosso território. (ANTÔNIA FLECHIÁ TUXÁ, informação verbal, 2022).

Nas comunidades indígenas a escola ela tem um papel social. A gente trabalha com nossos alunos de modo que eles deem frutos na comunidade. Lá a gente fortalece a nossa identidade étnica, que é muito importante por conta dos vários processos que a gente passou. (ARTENIZIA TRUKÁ, informação verbal, 2022).

As narrativas acima confirmam o que disse o professor P1, em relação ao compromisso político e social dos/as estudantes indígenas para com as suas

comunidades. O conhecimento é adquirido por eles/as e compartilhado nas suas comunidades, por meio de ações práticas, intervencionistas nas problemáticas investigadas. Isso também se aplica aos/às estudantes negros/as e a outros/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas.

Você tem que produzir um produto do seu trabalho que dê contribuição para a universidade, para a academia, para a ciência, para a sociedade, para a sua família, para você e para o mundo. A gente não aprende só para a gente, a gente aprende e devolve para o mundo, para os outros. (E1, 2022, informação verbal).

Esse posicionamento em relação ao coletivo é que marca a ação dos/as pesquisadores/as engajados/as, o de poder contribuir para a futura geração, para calçar novos pés e decolonizar novas mentes. O engajamento militante contribui para a imersão no campo e aprofundamento das pesquisas, e, para além da oportunidade de qualificação curricular, existe a motivação pessoal de levantar a autoestima diante dos conflitos e de se reconhecer enquanto sujeito/a e não objeto de sua história.

Eu também produzo conhecimento. No entanto, quando fecham os olhos veem esse corpo travesti para práticas sexuais no escuro, no anonimato. Vai pagar o programa, mas ninguém pode saber. Vai pensar: ah! a trans ladrona, marginal, o corpo preto será que tem um raciocínio legal, entende? Então, eu vou começar a mostrar que existe outra possibilidade de ser como eu sou, um confronto epistemológico, posso dizer assim. (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

Conforme pontua Thiffany, esse lugar é acima de tudo uma referência para que outros corpos possam acreditar em seu potencial, assim como mostrar à sociedade o direito desses corpos em ocuparem os diversos espaços, por isso a reserva de vagas é de fundamental importância. O sentimento de coletividade, de transformação social, de contribuir na produção de novos conhecimentos, antes da questão da ascensão social e econômica, como podemos perceber, é o que motiva parte desses/as estudantes a cursar um mestrado, um doutorado. Fazer um curso de pós-graduação *stricto sensu* para eles/as não é apenas uma conquista individual, mas coletiva.

Para o coordenador C3, houve uma mudança radical no pensar a pós-graduação nessas duas décadas de política de ação afirmativa na Uneb. Que houve mudanças no campo político, acadêmico, cultural e social, sobre isso não há dúvida, mas ainda precisam ser feitas muitas outras mudanças, para que a justiça social seja

feita e se garanta a equidade de direitos, de oportunidades e de tratamento. Nessa direção, os programas de pós-graduação, em número significativo, vêm avançando de modo significativo, mas ainda tem muito a avançar.

Na concepção do professor P7, a pós-graduação avançou um pouco com a política de ação afirmativa, mas precisa-se fazer muito mais, para que as linhas de pesquisa, os trabalhos de extensão, as reflexões teóricas, epistemológicas e ideológicas acolham os desafios trazidos pela diversificação da experiência humana nos programas de pós-graduação, sobretudo a ruptura que a reserva de vagas “[...] instituiu ao abrir a janela da universidade para essa diversidade.” Desafios que tensionam a universidade a desfazer-se dos laços do colonialismo e a desenvolver uma proposta pluriépistêmica, pluriétnica e pluricultural de promoção da diversidade e difusão e produção do conhecimento científico.

### 5.3 Da colonialidade à decolonialidade do poder, do ser e do saber

Eis uma proposta, portanto, de busca de superação da colonialidade do poder, do ser e do saber, embasada nos princípios da decolonialidade. Proposta esta que ganha cada vez mais força e adesão no Brasil a partir da política de ação afirmativa. Nesse sentido, os programas de pós-graduação da Uneb estão bem diversos, tanto no que diz respeito às diferentes presenças quanto no que se refere às concepções teórico-metodológicas e epistemológicas adotadas. No entanto, o modelo monocultural, monoétnico, monoépistêmico ainda persiste, se configurando em um dos desafios que os/as estudantes precisam enfrentar e superar.

Os desafios que a gente tem enfrentado são muitos, a exemplo dessas práticas que a maioria dos professores tem, de ensino eurocêntrico, colonialista. Eles acham que nós estamos ali para aprender daquele jeito e não é, nós estamos ali, pelo menos eu estou na universidade para tentar mudar as formas de ensino. Eu fui fruto de uma educação eurocêntrica ocidental, onde tudo vem de lá. Meu olhar hoje é para uma educação que tem as bases no conhecimento do meu povo, conhecimento tradicional. Hoje a gente prepara os nossos jovens para serem alicerçado nos saberes de dentro para fora e não de fora para dentro. Eles têm que ter a base fortalecida na sua etnicidade. Eles precisam aprender saberes do nosso povo e depois buscar outros para poder não ser frustrados no futuro. Eles saberem sempre quem eles são, de onde eles vieram. Eles precisam ter essa base. Então, uma das maiores dificuldades que a gente tem na universidade é essa,

porque no discurso é uma coisa, mas a prática continua sendo eurocêntrica. (ANTÔNIA FLECHIÀ TÚXA, 2022, informação verbal).

Sobre isso, Carvalho (2020) observa que após mais de um século copiando o modelo europeu, atualmente as instituições de Educação Superior no Brasil copiam com mais intensidade o modelo epistêmico norte-americano, segundo ele, paradoxalmente o mais pobre das Américas, na perspectiva de riquezas de conhecimentos tradicionais. Enfatiza ainda que a universidade brasileira só copia a exclusão e chama isso de “[...] desenvolvimento de excelência, de atualização, de internacionalização, trazendo nessa ação só palavras positivas.” (CARVALHO, 2020, p. 22). Entretanto, as fissuras nesse modelo de ensino começam a surgir com o tensionamento do Movimento Social Negro e de outros coletivos acerca do caráter seletivo e excludente da Educação Superior no país e da atuação dos/as intelectuais negros/as, indígenas entre outros/as, questionando a colonialidade do poder, do ser e do saber no espaço acadêmico, principalmente com a entrada dos/as sujeitos/as postos às margens das fronteiras do Estado, trazendo para dentro da universidade os conhecimentos produzidos nas suas comunidades.

Ainda não é o suficiente, mas aos poucos, segundo o coordenador C2, a universidade, em particular os programas de pós-graduação, tem ampliado as concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas com a entrada de estudantes historicamente marginalizados/as na Educação Superior. Nessa mesma direção, o professor P7 diz que mudou muita coisa, mas há muita coisa para ser mudada, e sua esperança é de que, com a presença desses/as estudantes, se problematize a vida social e possa se transformar realidades tão violentas que envolvem as populações negras e outros grupos sociais historicamente segregados e discriminados ao longo desses mais de 500 anos. Algo muito grave que já deveria ter sofrido o impacto da presença do povo negro que ocupa determinados espaços de poder, inclusive os espaços acadêmicos. “Ainda há muito a ser feito, para que a gente possa transformar a presença de pessoas negras na universidade, para pensar esse projeto de sociedade e intervir sobre ele.” (P7, 2022, informação verbal). Mas como é possível perceber, os primeiros passos já foram dados e as mudanças já estão acontecendo.

Ainda de acordo com o professor P7, o mecanismo da reserva de vagas precisa ser olhado numa relação em que o projeto de nação leve as pessoas que sonham com uma transformação social para os diferentes lugares, os diferentes espaços de

poder. A partir desses lugares, se possa instituir uma sociedade longe de preconceitos e discriminação, marcada pela valorização da diversidade, onde as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania. Na sua opinião:

De alguma forma a gente ainda tem um olhar um pouco maniqueísta para onde a gente abre a janela do sistema de cota. Nós temos uma formação acadêmica que ainda estabelece por determinados campos como campos de elite, de privilégios. A gente superando isso, a gente vai poder ter populações indígenas, negras em curso de agricultura, em curso de pedagogia, em curso de jardinagem, em programa de formação humana para viver bem ou bem viver como os próprios indígenas falam. Para que estejam ocupando espaços de poder e a gente possa combater essa doença endêmica que é a corrupção no país. E a partir desses espaços consolidar um Brasil onde um dia nós estejamos livre dessa marca supremacista, racista, colonialista que ainda somos vítimas desde 500 anos. Então, eu acho que a gente tem que pensar esse projeto de cotas ligado a desorganização, a desestruturação desse projeto que o poder, que a academia instituiu no nosso país. (P7, 2022, informação verbal).

Pensando por esse viés, compreendemos que a presença dos/as referidos/as estudantes nos espaços acadêmicos traz um grande ganho político e acadêmico para a universidade, no caso específico deste estudo, para os programas de pós-graduação. Um ganho político porque a universidade pública é forçada a deixar de ser o que ela se tornou ao longo do tempo, isto é, um lugar reservado para os grupos sociais que têm condições econômicas de se qualificar para acessar, permanecer e concluir a Educação Superior, em particular os cursos de maior prestígio social e de maior remuneração. Como pontuou a professora P5, um ganho político porque, além de toda uma luta política do ponto de vista de contribuir para uma massa mais crítica, também empodera esses/as estudantes e tem um desdobramento não somente do ponto de vista intelectual e político, mas também econômico, social e cultural.

É também um ganho acadêmico, porque os conhecimentos produzidos pelos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas, em particular negros/as e indígenas, segundo observou a professora P5, não estão aquém nem além daqueles que são produzidos por sujeitos/as que se identificam, que se afirmam enquanto pessoas brancas. A presença desses/as estudantes, como já exposto, amplia as temáticas pesquisadas e, por conseguinte, dá um retorno a sociedade. Portanto, um ganho acadêmico e político para os programas de pós-graduação, para toda a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral. Sem contar que também é uma

oportunidade que estudantes e professores/as têm de aprofundar questões tensas e complexas, a exemplo da complexidade das relações étnico-raciais no Brasil.

É notório o ganho político e acadêmico dos programas de pós-graduação com a política de ação afirmativa e seus mecanismos, em particular o mecanismo da reserva de vagas, porém, como chama a atenção as professoras P4 e P5, os programas precisam debater mais sobre ela, visto que não é suficiente dizer que implementou, mas de que modo implementou? Como é que isso se dá? Quer dizer, não basta instituir, é preciso efetivá-la, atentando para as demandas e especificidades desse/as estudantes, tanto no que diz respeito à permanência, como visto, quanto ao processo seletivo, uma vez que, como observou a professora P4, todo processo seletivo é excludente e ninguém sai em pé de igualdade.

Se a preocupação de muitos é a necessidade de manutenção de um processo competitivo, a proposta de cotas não abole a competição: a proposta de cotas, ao reconhecer as profundas desigualdades de oportunidade, estabelece que a competição deve acontecer entre candidatos com igualdade de condições, para que, de fato, se possa medir o mérito dos candidatos e não o mérito dos diferentes sistemas escolares. Não se pode dar um Fusca para um piloto uma BMW para outro e achar que nessa corrida vai-se medir o mérito dos pilotos. (SILVA, 2004, on-line).

É notório que, com a implementação da reserva de vagas, as chances de ingresso de candidatos/as negros/as, indígenas e de outros pertencentes a grupos sociais marginalizados nos cursos de mestrado e de doutorado aumentaram, porém, diferentemente da graduação, que apresenta critérios específicos nos processos seletivos, a maioria dos programas de pós-graduação que adota reserva de vagas tende a seguir o modelo tradicional de seleção, isto é, baseado no mérito e em critérios de preferência. Fato esse que, segundo Venturini (2017), pode afetar diretamente a efetividade da ampliação de acesso dos/as sujeitos/as ao longo da história marginalizados/as à pós-graduação no país. Para a referida autora,

[...] a alteração dos processos de admissão dos cursos de pós-graduação para ampliar o ingresso de grupos historicamente excluídos passa também por uma revisão do conceito de mérito e pelo reconhecimento de que as seleções não são puramente objetivas e impessoais. (VENTURINI, 2017, p. 17).

Assim, ao discutir a implementação de reserva de vagas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas brasileiras é oportuno trazer para o debate os critérios utilizados no processo seletivo de ingresso, uma vez que, como observa Carvalho (2009, p. 146), não há uma unificação de critérios, que variam “[...] enormemente, mesmo no interior de uma única universidade”. Nessa mesma direção, Venturini (2017) ressalta que existem uma grande variação no formato das medidas adotadas, especialmente no que diz respeito aos grupos beneficiados, às modalidades e aos critérios adotados no processo seletivo. Portanto,

[...] se por um lado as cotas são uma abertura, a própria seleção acaba por ter exigências que limitam [...] essa exigência da língua, a exigência da publicação em periódicos científicos, a publicação em livro. As cotas são muito importante, mas no processo seletivo desses estudantes vai ter uma série de dificuldades de inserção. (P3, 2022, informação verbal).

O que se percebe é que, embora os programas de pós-graduação levem em consideração as barreiras enfrentadas pelos/as estudantes contemplados/as com as medidas de ação afirmativa, assim como formulam essas medidas, tendo em vista as características específicas desses/as estudantes, em sua maioria, segundo Venturini (2017), não se alterou o processo tradicional de seleção. Esses/as estudantes são submetidos às mesmas etapas e critérios de admissão dos/as não optantes pela reserva de vagas: prova dissertativa, exame de proficiência em idioma estrangeiro, análise do Currículo Lattes, projeto de pesquisa e entrevista.

Para o professor P1, além de haver uma falta de atenção de determinados grupos de professores/as para a importância da obediência aos princípios normativos que a universidade definiu, algumas especificidades e etapas do processo seletivo dificultam a aprovação dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas. Na sua opinião, o problema é que os programas de pós-graduação têm um processo seletivo que não depende exclusivamente do número de vagas, não é uma questão puramente matemática, e isso, ressaltou ele, pode servir de escudo para determinadas práticas discriminatórias.

As chances de aprovação desses/as estudantes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros são poucas, diante do modelo vigente de seleção. Existe, segundo Carvalho (2009, p. 146), “[...] a prática de um critério de preferências, combinado com uma meritocracia parcializada que geralmente premia os melhores

dentro de um conjunto de preferências eleito.” Na sua concepção, o resultado de preferências garante aos/às professores/as a manutenção de linhas de pesquisa capazes de assegurar “[...] a continuidade com seus interesses de pesquisa e a sua capacidade de recrutar estudantes que se adaptam a esses interesses.” (CARVALHO, 2009, p. 148). Nessa mesma lógica, o professor P2 faz uma observação:

Os professores levam muita vantagem na seleção, tipo assim, por exemplo, eu e outros, a gente quer pesquisar os nossos temas de pesquisa, que a gente é especialista, como são muitos os candidatos, mais do que tem as vagas, acaba que muitas boas iniciativas de pesquisa são cortadas porque simplesmente não tem aderência. Eu acho que o principal problema é esse.

A respeito da aderência, o professor P1 ressaltou que, para além das práticas discriminatórias no processo seletivo, há efetivamente a prática de não selecionar um projeto de um/a estudante, mesmo ele/a estando dentro da reserva de vaga, se não houver afinidade teórica com a pesquisa que os/as professores/as orientadores/as desenvolvem na pós-graduação. Isso fica evidente nas falas da estudante Thiffany Odara, do coordenador C1 e do professor P6:

Foi uma luta para eu entrar. Uma luta, porque existe o preconceito. Quase eu não entro disputando comigo mesma. Eu disputei comigo mesma e fiquei com as notas na média e ainda tive problemas de quem era que iria me orientar. Como é que a Universidade do Estado da Bahia, que é pioneira em várias ações afirmativas, ainda tem um corpo docente com diversos preconceitos, dogmas, doutrinas nas suas práxis? (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

Cada professor ao selecionar um orientando ele seleciona a partir do seu recorte de pesquisa, da sua inflexão de pesquisa, dos seus objetos de investigação, das metodologias com as quais trabalha. Um critério objetivo para a gente dizer qual será a banca [de seleção] é a aderência daquela proposta de pesquisa aos orientadores em questão, aos professores em questão. (C1, 2022, informação verbal)  
A gente quando o aluno passa por todo o processo seletivo, tem um projeto, fez boa prova em todas as etapas, teve nota na média ou acima da média, quando chega na hora do projeto a gente discute esse projeto. Bom esse projeto eu não tenho nenhuma aderência, se não tem ninguém que se interesse pelo projeto, eu acho que não deve ser aprovado, porque numa pós-graduação ele precisa ser orientado por um professor qualificado. Se não tem um professor que trabalha com aquela temática, que possa ajudá-lo a construir aquela pesquisa, como é que ele vai desenvolver. Isso não tem a ver com as cotas, mas com o processo seletivo universal. No nosso programa, a gente nunca aprova um candidato que não tenha um projeto que não tenha nenhuma possibilidade de ser orientado. (P6, 2022, informação verbal)



As bancas de seleção, como enfatizou o coordenador C1 e alguns/algumas professores/as, são organizadas considerando o interesse de pesquisa dos/as professores/as orientadores/as, porque, segundo eles/as, não é interessante para um/a professor/a orientar um tema que ele/a não pesquisa. Isso confirma o que disse o professor P2 sobre a vantagem que têm os/as professores/as na seleção dos projetos de seus interesses. Mas, considerando que, independentemente da reserva de vaga, como relatou Thiffany, ela concorrendo com ela mesma, existe todo um investimento na construção do projeto com aderência à linha do programa, o que cabe como questionamento aos critérios de seleção, pois os objetivos dos programas muitas vezes expressam possibilidades além do que os/as docentes entendem como aderência. Em uma universidade que propõe a discussão de inclusão da diversidade se torna contraditório o conflito para cumprimento da reserva de vaga garantida por lei, considerando as particularidades implícitas no conceito de aderência particular a cada professor/a.

No caso dos/as estudantes indígenas, por exemplo, como chama a atenção o coordenador C3, é preciso entender que o projeto e a escrita não são iguais a um projeto de um não indígena, a linguagem utilizada é outra, a visão de mundo é outra. Então, tem que ter muito cuidado e respeito a essas cosmovisões de mundo, logo, essas diferenças precisam ser observada durante o processo seletivo.

As barreiras, segundo pontuou o professor P1, são muito sutis. O questionamento é: como se sente um estudante que está apto para cursar o mestrado ou o doutorado, mas é reprovado porque o seu projeto de pesquisa não tem aderência à pesquisa desenvolvida pelos/as professores/as orientadores/as? Cabe observar que os programas de pós-graduação da Uneb não emitem um parecer explicando para o/a estudante os motivos do seu projeto ter sido reprovado, são falhos nesse sentido.

O grande desafio, como observou o coordenador C1, é articular essas duas realidades: a aderência e o mecanismo da reserva de vagas, de forma a manter o equilíbrio entre essas duas situações. Os programas de pós-graduação precisam trazer os aspectos legais para o edital, de modo a deixá-lo o mais claro e justo possível. Nessa direção, o coordenador C2 observou que:

Nós temos vários critérios e vários momentos para avaliar, para selecionar os candidatos, e não somente a construção do conhecimento, porque a gente sabe que tem muitos casos ou na maioria deles o cotista teve menos oportunidade, não que ele tenha o

conhecimento menor, mas teve ou tem menos oportunidade de acesso, ou até mesmo na aquisição desses referenciais ou na discussão desses referenciais. Então, o nosso processo ele pode não ser o justo, totalmente adequado, o perfeito, mas ele a cada ano procura ser mais diverso para que a gente possa perceber todos esses pontos que são importantes dentro do processo avaliativo, como: análise do projeto, análise do tema, a relação desse projeto com o meio social do qual o indivíduo faz parte, a relação com a linha de pesquisa, com a educação.

Essas práticas de estabelecer critérios específicos deveriam ser comuns a todos os programas de pós-graduação, mas infelizmente não tem sido dessa forma, talvez porque o sistema esteja organizado para excluir determinados grupos étnico-raciais e sociais dos espaços de poder, de tomada de decisão, de produção e difusão do conhecimento. “Não só isso, exterminar determinados regimes de conhecimento, determinados modelos de sociedade, de organização social, de entendimento de modelo de mundo não viáveis, o que Boaventura vai chamar de epistemicídio.” (P1, 2022, informação verbal). Dito de outro modo, o racismo, a meritocracia e a supremacia branca operam fortemente nesse sentido, pois, como observou o professor P2, além da resistência do sistema racista, tem a resistência do/a racista.

Segundo os/as estudantes, a universidade transborda preconceito e discriminação em relação a negros/as, indígenas, quilombolas, pessoas LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, inclusive por parte dos/as professores/as.

Tem alguns professores que não concordam, que, de certa forma, acabam prejudicando um pouco o processo. A gente sabe que o racismo ele estrutura as relações no Brasil, então não vai ser na pós-graduação que não vai acontecer. Com certeza acontece. Já soube sim de casos de professores que desmereceu o trabalho do estudante porque a estudante era negra, porque a escrita era truncada, não conseguia expor as ideias. (E1, 2022, informação verbal).

Já escutei de uma professora da Uneb dizer: acompanhe o meu raciocínio que eu sou branca, não sou preta, ou você trabalha ou você estuda, não dá para fazer as duas coisas, esse é o erro das cotas. [...] Isso tudo dá um ódio, a gente entristece, mas eu aprendi a ressignificar o ódio, porque se eu fosse devolver tudo que a sociedade me faz, eu estaria hoje com um fuzil atirando e matando todo mundo, mas não, eu ressignifico o que a sociedade me oferece. (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

Em todos os espaços que a gente vai, que a gente ocupa, a gente sofre preconceito, porque a universidade é um espaço de poder, de política. Então, à medida que as minorias conseguem acessar a universidade aqueles grupos que se sentem privilegiados, dono da

universidade, começam a se incomodar. (ANTÔNIA FLECHIÁ TUXÁ, informação verbal, 2022).

A universidade é uma construção social, um bem coletivo, mas, segundo o professor P1, somente algumas pessoas têm acesso a esse bem, e a maioria dos/as estudantes não cotistas está completamente mergulhada na ideologia individualista liberal, na ideia de que foi pelo seu mérito individual que ingressou na universidade. Pensamento esse compartilhado por muitos/as docentes, o que retoma à fala do referido professor, quanto à necessidade de os/as professores/as se reeducarem para trabalhar com a diversidade. Quer dizer, a Uneb, como visto, vem adotando medidas de ação afirmativa pensando na inclusão e na permanência dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas, mas, como ressaltou a estudante E3, precisa pensar também como é que vêm se desdobrando as relações pessoais e interpessoais dentro da universidade.

Retomando o tema do processo seletivo, de acordo com o coordenador C1, essa é uma questão ainda,

[...] muito mal resolvida no sistema de seleção na pós-graduação, porque, como eu disse, a simples determinação das cotas encontra uma dificuldade em relação ao modelo de seleção da pós-graduação. Isso é algo que ainda precisa ser bastante refinado, o que eu acho que é natural. Veja, esse modelo de seleção da pós-graduação no Brasil, que tem décadas de estrutura e que vem de um modelo norte-americano, já tem uma longa tradição, ele encontra agora uma tensão com o sistema de cotas. (C1, informação verbal, 2022).

Percebe-se que, para além da questão da meritocracia e dos critérios de preferências, existem outras barreiras que também dificultam o ingresso dos/as estudantes postos às margens das fronteiras do Estado, a exemplo da questão da proficiência em língua estrangeira (uma para o mestrado e duas para o doutorado). É uma das etapas do processo seletivo que costuma eliminar esses/as estudantes da concorrência, os/as quais, em sua grande maioria, não têm domínio de nenhuma língua estrangeira, e dessa forma, sem nenhuma condição de fazer prova em outro idioma, evidenciando o caráter elitista e excludente da pós-graduação.

Segundo a estudante Antônia Flechià Túxa, a prova de proficiência em idioma estrangeiro foi uma das barreiras do processo seletivo que a assustou muito.

Uma barreira que para quem não tem costume, eu pensei: eu vou desistir porque eu não sei falar outra língua e como é que eu vou fazer isso. Aí fez uma preparação e depois a gente foi fazer a prova. Então, assim, não é todo mestrando que tem essa chance de se preparar para depois fazer a prova, tem esse cuidado com o aluno. (ANTÔNIA FLECHIÀ TÚXA, 2022, informação verbal).

Na maioria dos programas de pós-graduação da Uneb o estudante tem até a metade do curso de mestrado ou de doutorado para apresentar o exame de proficiência em língua estrangeira, no entanto, raramente os programas fazem essa preparação. A esse respeito, a estudante Thiffany Odara questiona:

Esse critério da língua de proficiência, para que serve mesmo? Mas, por que a universidade, dentro dos seus cursos de línguas, não proporciona aos alunos cotistas cursos gratuitos de línguas estrangeiras? Já que ela tem que prestar conta a CAPES, por que ela também não oferece possibilidades?

Outro critério é a questão da autodeclaração dos/as estudantes que se declaram pertencentes a determinados grupos étnico-raciais ou sociais, a exemplo dos/as indígenas, que devem apresentar uma declaração da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e dos/as quilombolas, que precisam apresentar uma certificação da Fundação Palmares. Como ressaltou o professor P7, identidades coletivas que são supervisionadas, um sistema de controle dessas identidades muito perverso. A esse respeito, o professor P1 observa que:

Um aspecto que as instituições cobram que a Funai, que é um órgão estatal, forneça uma declaração de que a pessoa é indígena, isso é fruto da tutela. Já estava na Constituição de 1988 e da assinatura da Convenção Internacional do Trabalho que prevê que quem pode dizer quem é indígena são os próprios povos indígenas. Ninguém pode declarar que é membro de uma comunidade indígena sem que a comunidade lhe reconheça como membro.

Essa mesma observação foi feita pela estudante indígena Antônia Flechià Túxa: “[...] eu acho que as declarações devem ser feitas pelo povo, cada povo é seu povo, assinar pelo seu povo.” Complementando, o professor P7 diz que:

[...] é preciso a gente fazer uma ruptura com esses processos de reconhecimento dessas identidades coletiva para além desses controles ainda supervisionados por instituições marcada pelo poder. É preciso que a gente avance muito no respeito às identidades

coletivas, nos processos de autoafirmação, de autodeclaração para além desse controle ligado a um grupo de poder. Dessa supervisão panóptica que foi instituída ao longo da história do Brasil e que permanece nesses modelos de certificação ou de reconhecimento dessas identidades, quer como negro, quer como indígena, quer como pescador artesanal ou outras identidades coletivas.

Para tanto, precisamos descolonizar o poder, o ser e o saber, pois a supremacia branca, ao se apropriar do Estado e do poder que exerce sobre ele, insiste em desumanizar e tutelar aqueles/as que se encontram às margens das fronteiras do Estado, de modo a permanecer onde estão. A descolonização da universidade, como já foi dito, se dá a partir da ocupação dos espaços de poder por esses/as sujeitos/as que se encontram à margem. Nesse aspecto, podemos afirmar que o mecanismo da reserva de vagas na Educação Superior e no mercado de trabalho mexe justamente na estrutura de como o poder é exercido e como o saber é distribuído.

A etapa da entrevista, geralmente a última etapa do processo seletivo, também precisa de critérios objetivos. Segundo Carvalho (2009), é nessa etapa que muitos/as dos/as estudantes negros/as apresentam o rendimento mais insatisfatório e são eliminados do processo seletivo. Por que será? A resposta, provavelmente, está no critério de preferência e de interesse de pesquisa dos/as professores/as orientadores/as. Nessa direção, Silva (2016, p. 114) pontua que:

Os estudantes negros que ingressam na pós-graduação encontram poucos orientadores que trabalham ou conhecem o tema das relações raciais, o que impõe dificuldades ao projeto de pesquisa e à trajetória do aluno ou aluna. Muitas vezes, não há grupos de estudos ou disciplinas que dariam sustentação ao projeto.

Além disso, existe o fato de que muitos/as apresentam como objeto de pesquisa temas que, segundo Carvalho (2009), causam certo desconforto aos/as professores/as e orientadores/as, os/as quais, afirma ele “[...] serão forçados a ver-se em um espelho nada positivo ou honroso.” (CARVALHO, 2009, p. 148).

Diante do exposto, para além da avaliação das competências do/a estudante para a pesquisa, a necessidade de se estabelecerem novos critérios no processo seletivos, que levem em considerações as condições étnico-raciais, sociais e físicas, “[...] no sentido de promover a construção de ambientes de trabalho plurais, de modo a ampliar a diversidade humana na área de produção de pesquisa e conhecimento.” (MARRARA; GASIOLA, 2011, p. 29). Isso porque as barreiras no acesso à pós-

graduação de estudantes pertencentes aos grupos étnico-raciais e sociais marginalizados não serão removidas somente com o mecanismo da reserva de vagas, outras medidas serão necessárias (VENTURINI, 2017). A primeira coisa a ser feita, como enfatizou o professor P7, é acabar com os privilégios que se mantêm com esse processo de seleção tão absurdo.

#### 5.4 Perspectivas suleadoras de ações decoloniais e pluriepistêmicas

Embora a experiência da Uneb no campo da política de ação afirmativa seja considerada uma das experiências mais importantes do Brasil – enquanto uma universidade pública, periférica, atuando numa perspectiva democrática, popular e inclusiva, com uma presença expressiva de pessoas negras, de pessoas empobrecidas, de mulheres, de indígenas, de pessoas do campo e outras, como pontuaram a maioria dos/as participantes da pesquisa – a questão do acesso e da permanência dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas é algo que tem demandado da instituição ações mais efetivas. Mesmo com os avanços que ela vem alcançando, segundo o professor P6, tem tido dificuldade na efetivação dos mecanismos de ação afirmativa instituídos, principalmente por falta de recursos financeiros.

É consenso entre os/as participantes a necessidade de se garantir que os mecanismos de ação afirmativa instituídos, em particular o mecanismo da reserva de vagas, sejam efetivados, atentando-se para as barreiras que dificultam que os/as sujeitos/as contemplados/as acessem, permaneçam e concluam os seus estudos. Nessa perspectiva, durante esses 20 anos de ação afirmativa na Uneb, muitos passos importantes, como é possível perceber, foram dados, muitas foram as mudanças ocasionadas a partir de então, mas, como observou o professor P7, mudanças iniciais “[...] numa revolução que tem que ser consolidada, para que a gente pare definitivamente com essa violência sistêmica que vem sofrendo sobretudo a população negra aos longos desses 500 anos.”

Assim, partimos do entendimento de que a escuta sensível e o olhar atento para com os/as estudantes contemplados/as com as medidas de ação afirmativa é uma atitude importante e necessária para o avanço, inovação e fortalecimento da

política de ação afirmativa, assim como para se pensar novas estratégias e mecanismos que potencializam a efetivação das medidas instituídas, por conseguinte, menos barreiras no acesso e na permanência desses/as estudantes na graduação e na pós-graduação. É uma prática essencial nesse processo de descolonização do espaço acadêmico, algo que a universidade, em particular os programas de pós-graduação, segundo os/as estudantes, não tem feito.

A universidade, às vezes, ela peca porque, por exemplo eu sou uma mulher trans, porque não faz assim: Thiffany se senta aqui para conversar e ver outras pessoas trans para pensar os critérios, de forma que seja de dentro para fora e de fora para dentro, porque a gente tem que alinhar algumas coisas e a escuta é importante nesse processo. Então, acho que tem critérios importantes, tem outros critérios que não são válidos. [...] É importante pensar nos critérios dos corpos que vivenciam isso, porque esse é o meu lugar social, para além do lugar de fala. (THIFFANY ODARA, 2022, informação verbal).

Eu acho que falta escuta. Escuta para entender aquele público que está chegando e quais são as necessidades dele. Mas, eu acho que uma questão ainda maior é mudar algumas concepções que estão arraigadas dentro da universidade, que dificultam o acesso e a permanência dos cotistas. (E4, 2022, informação verbal).

Por essa ótica, entendemos que a universidade, como já foi dito, não pode ser muro, mas ponte, possibilidade de transformação, de mudança de atitudes e práticas racistas, discriminatórias; lugar de pluralidade de pensamento e da diversidade, de diálogo e de troca de conhecimento. Como ressaltou a estudante E3, “[...] eu não sou um corpo dissidente ocupando um lugar que não é para mim, eu sou um corpo dissidente ocupando um lugar que é reservado para mim”. Assim, na sua opinião, o mecanismo da reserva de vagas é o primeiro passo para se pensar a ocupação do espaço acadêmico pelos/as sujeitos/as marginalizados/as e, por conseguinte, a permanência nele. A esse respeito, a estudante Antônia Flechiá Túxa enfatizou que:

A gente lutou para tornar regular, para poder aumentar as vagas e mais indígena ter acesso à universidade, mas hoje a gente trava com o Estado e com a universidade outras lutas que é a permanência. A condição de permanência, porque não adianta você abrir as portas para receber se você não oferecer políticas públicas afirmativas para permanência, porque a universidade ela é um local de poder, de disputas, e isso custa caro, muito caro para quem está lá na base, vivendo na sua vidinha pacata.

As narrativas dos/as estudantes evidenciam que a reserva de vagas nas universidades públicas não é o bastante para que os/as sujeitos/as que se encontram às margens das fronteiras do Estado possam acessá-los. Logo, é preciso oferecer condições para que possam entrar e permanecer, e vale ressaltar que dentre as condições a serem ofertadas implica a mudança de mentalidades racistas daqueles/as que se encontram na gestão do processo seletivo e que irão atuar na produção do conhecimento.

A permanência certamente tem sido uma das maiores barreiras enfrentadas pelos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas, mas que não se reduz apenas a ela. Existem muitas outras que precisam ser percebidas e discutidas, de forma a se traçarem estratégias de superá-las. Muitas delas são fáceis de serem resolvidas pela universidade e pelos programas de pós-graduação. Para isso, uma prática que pode apresentar resposta para a resolução do problema é ouvir esses/as estudantes, também os/as professores/as, pois estão mais próximos/as e envolvidos/as com esses/as discentes, para então pensar em novas possibilidades de mudanças.

A universidade e os programas de pós-graduação, como ressaltou a estudante E4, precisa avançar na questão de pensar estratégias que possibilitem aos/às estudantes contemplados/as com a reserva de vagas ter as condições necessárias para que possam acessar, permanecer e concluir seus estudos. No que diz respeito ao acesso, algumas das barreiras existentes, que dificultam grande parte desses/as estudantes participar do processo seletivo do mestrado, podem ser desconstruídas na graduação, a exemplo da iniciação científica, algo importante para o/a discente, como observou a estudante E1, que comecem a se formar pesquisador/a.

A graduação, segundo a estudante E2, não dá subsídio suficiente para os/as estudantes, exceto os/as que fizeram iniciação científica e que são poucos que têm essa oportunidade, possam construir um projeto de pesquisa bem delineado para participar do processo seletivo da pós-graduação. Na sua opinião, a iniciação científica é um grande diferencial para quem pretende, após concluir a graduação, dar continuidade aos estudos no mestrado. Nessa mesma direção, a estudante E4 pontuou que os/as estudantes que fizeram iniciação científica têm maior habilidade na elaboração de projeto de pesquisa, uma das principais barreiras na pretensão de muitos/as de continuar seus estudos na pós-graduação, pois, segundo ela, entender sobre metodologia da pesquisa é muito importante, visto que na etapa da entrevista é



como se fosse a “chave da seleção” o/a candidato/a discorrer com clareza e propriedade como vai desenvolver a pesquisa. Sobre isso, a estudante E2 questionou:

Será que os programas não deveriam ter esse cuidado, não de descer o nível quanto às habilidades e competências necessária a pós-graduação, mas dar um passo atrás, recuar em algum momento para ajudar essa pessoa a ir a frente? [...] A gente quando chega no doutorado, a gente já sabe fazer um projeto, mas a gente quando termina a graduação e quer fazer um mestrado, a gente não sabe fazer. Tenta, mas não consegue entrar, não porque não seja inteligente, mas porque não sabe construir um projeto. (E4, 2022, informação verbal).

As narrativas das estudantes revelam as fragilidades da formação para a pesquisa na graduação. Como pontuaram alguns professores/as, são poucas as bolsas de iniciação científica, mas, considerando o tripé que sustenta a Educação Superior – ensino, pesquisa e extensão –, outras possibilidades de iniciação do/a estudante à pesquisa, durante ou após a graduação, são possíveis, como por exemplo: cursos de extensão direcionados à elaboração de projetos de pesquisas, que ampliem as aprendizagens que o/a estudante adquiriu nas disciplinas Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa. Também na preparação para o processo seletivo do mestrado e do doutorado, que, segundo a estudante E1, deveria ser umas das ações desenvolvidas pela Uneb e pelos programas de pós-graduação.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais, em particular o Movimento Social Negro, têm oferecido cursos de preparação de estudantes negros/as e empobrecidos/as para participarem do processo seletivo dos cursos de mestrado e de doutorado, e a construção do projeto de pesquisa é um dos elementos trabalhado nesses cursos. Uma iniciativa importante, visto que, conforme observou a estudante Thiffany Odara, muitos/as estudantes não têm a expertise de elaborar projeto de pesquisa. Assim, somando-se a essas iniciativas, ela tem auxiliado um grupo de estudantes na construção do projeto, para se inscreverem no processo seletivo do mestrado.

Outra barreira no acesso à pós-graduação é a questão da proficiência em língua estrangeira. No entanto, como questionou a estudante Thiffany Odara: “[...] onde é que tem curso de inglês gratuito? Tem na escola pública? Tem. Eu sou oriunda de escola pública, mas a gente tem aula de inglês para conseguir chegar aqui e dizer que sabe falar inglês?” Na sua concepção, as aulas de inglês na escola pública são

uma grande falácia, não oferecem o mínimo necessário para que o/a estudante possa conversar ou ler um texto escrito em inglês. No entanto, é uma das competências que o/a candidato/a precisa comprovar nos exames avaliativos de ingresso, seja na graduação, seja na pós-graduação. Ciente dessa defasagem, considerando que os/as estudantes empobrecidos/as não têm condições de pagar um curso de idioma, por ser muito caro, por que a universidade não oferece cursos de idioma direcionados a esses/as estudantes? Os núcleos de estudos de língua estrangeiras da universidade não poderiam fazer essa formação de forma gratuita e on-line?

Para o professor P3, os programas de pós-graduação precisam proporcionar mecanismos que deem as condições de acesso (preparação para o processo seletivo) e permanências dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas. No caso dos/as indígenas, Júnior Túxa aponta o que pode ser feito nesse sentido:

Um sistema de ação afirmativa voltado para as especificidades dos povos indígenas. De entender a dinâmica dos povos, de entender a realidade. Não é diminuir o programa, mas realmente entender a realidade, os prazos e ações, o avaliar esse ingresso. Isso não condiz com a realidade da região, necessita todo um apoio ante do acesso, da seleção para entender melhor. No nosso caso, o grupo Opará juntos com os indígenas, além de conseguir essa turma de mestrado, ainda ofertou um curso preparatório para a seleção de mestrado e de doutorado, atendendo as especificidades dos povos e isso ajudou bastante, mas é algo local. [...] A dificuldade maior realmente é essa questão de ter acesso à academia no interior, nas comunidades. São cidades pequenas, que não tem contanto cotidiano com a vida acadêmica, com os textos, com as normas, com as regras e de repente vai ser pedido esse material sem ter todo um cuidado, uma atenção, vamos dizer assim, para poder garantir que esses profissionais tenham realmente sucesso.

O participante observou, ainda, sobre as dificuldades que os/as estudantes indígenas, quilombolas e outros povos de comunidades tradicionais têm em participar dos processos seletivos dos programas que estão muito distantes das suas comunidades, a exemplo de Salvador, onde existem cursos de mestrados e doutorados em diferentes áreas, mas devido às dificuldades, como distância, trabalho, renda para o deslocamento e permanência, se tornam inacessíveis.

Isso dificulta bastante porque são profissionais que estão em sala de aula, que estão ali no cotidiano das comunidades e que, realmente, não vai ter como sair. Tem interesse, tem vontade, mas não há

realmente disponibilidade de ir. (JÚNIOR TÚXA, 2022, informação verbal).

Essas questões respondem, em parte, porque a reserva de vagas nos programas de pós-graduação da Uneb em Salvador raramente tem estudante indígenas inscritos.

Sobre a questão da distância, a estudante E3 ressaltou que seria interessante os programas de pós-graduação começarem a pensar o processo seletivo de modo que as etapas possam ocorrer de forma remota, como ocorreu no período da pandemia do Covid-19, em que a seleção se deu em formato on-line, sem nenhum prejuízo para os/as candidatos; ao contrário, segundo ela, facilitou o processo.

No que concerne à declaração que indígenas, quilombolas e outros/as sujeitos/as contemplados/as com a reserva de vagas precisam apresentar, compartilhamos a sugestão dada pela estudante Antônia Flichá Tuxá:

[...] as declarações devem ser feitas pelo povo, cada povo é seu povo, assinar pelo seu povo e não aceitar a assinatura adoçada só por um, mas por mais de uma liderança daquele povo, [...] quando você pede uma declaração que tenha pelo menos três lideranças que assinou atestando que o estudante é daquele povo, isso inibe as fraudes. Na minha comunidade para gente ter esse controle a gente faz isso, endossa com três assinaturas. Então, se toda a comunidade fizer isso diminuiria as fraudes e aí a gente terá mais aluno nos cursos que é mais difícil de entrar, principalmente os cursos que são mais caros, que são mais procurados.

Sobre essas questões, que dizem respeito ao processo seletivo, pontuadas pelos/as estudantes, o coordenador C2 e a professora P5 enfatizaram que:

Alguma das principais dificuldades durante o processo de seleção é chegar a essa seleção. A gente sabe que a Universidade do Estado da Bahia é uma universidade multicampi, nós temos uma abrangência em todo o estado, um estado muito grande, e a gente sabe que em todas as regiões a gente não tem cursos de mestrado e de doutorado, então esses candidatos, principalmente os cotistas, eles têm dificuldades de chegar até esses polos para fazer a seleção. O acesso a seleção fica difícil por isso, porque são várias etapas e nessas etapas eles têm que estar presentes. E aí é aquela questão: muitos não tem a condição financeira suficiente ou não tem disponibilidade por causa do trabalho. Acho que a maior dificuldade seria essa, de fazer essa seleção no aspecto da acessibilidade de deslocamento, da hospedagem em Salvador, da passagem quando vem de fora. (C2, 2022, informação verbal).

Os nossos programas de pós-graduação, penso eu, precisam se reavaliar no sentido de problematizar, de acompanhar, se eles estão de fato cumprindo com essa demanda legal que é garantir o acesso e a permanência de cotistas durante todo o processo avaliativo até a conclusão do estudo. Os programas de pós-graduação também deveriam ou poderão estar criando algumas estratégias que podem ser no âmbito da multicampia da Uneb, utilizando as aulas remotas para que se crie grupos de estudo ou associados à grupos de pesquisa para que o sistema de cotas cumpra de fato a proposta que é garantir ao estudante não só o acesso, que já é uma conquista muito grande, mas o acesso e a permanência. (P5, 2022, informação verbal).

Narrativas como essas retomam a questão da necessidade da Uneb e dos programas de pós-graduação terem um olhar atento e uma escuta sensível para com os/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas, e também dos/as professores, de modo a oferecer a esses/as estudantes as condições mínimas e necessárias para o acesso e permanência. Segundo a estudante E4, carece de um olhar mais cuidadoso para com esses/as estudantes que, às vezes, não têm tudo aquilo que os programas exigem.

Em relação à aderência do projeto de pesquisa do/a estudante aos estudos desenvolvidos pelos/as docentes, a sugestão é que a Uneb, juntamente com as demais universidades estaduais baianas e/ou brasileiras crie um banco de professores/as orientadores/as, de forma que o/a candidato (optante pela reserva de vagas ou não) aprovado em todas as etapas do processo seletivo, mas não selecionado devido à questão da aderência, tenha a possibilidade de cursar o mestrado ou doutorado. Defendemos a proposição de que os/as docentes de universidades públicas, que atendam aos critérios para orientar na pós-graduação, possam se inscrever voluntariamente para fazer parte do banco de orientadores/as. A tecnologia digital é um meio facilitador desse processo, uma vez que a orientação poderá ser feita se utilizando desse recurso, e assim a questão da distância geográfica entre orientador/a e orientando/a não seria um problema.

Também, como sugere Mattos (2021), a construção de um amplo banco de dados, com vistas à publicidade das informações relativas à política de ação afirmativa e seus mecanismos na Uneb, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação, assim como a disponibilização mais sistemática e regular de dados referentes aos/às estudantes egressos/as contemplados/as com a reserva de vagas.

Supõe-se que a criação de um banco de orientadores/as e de pesquisas, a questão da declaração endossada por três lideranças, assim como a oferta de cursos

de metodologia científica, de construção de projeto de pesquisa, de idioma estrangeiro são ações que fortalecem a política de ação afirmativa, assim aumentando significativamente as possibilidades de estudantes socioeconomicamente menos favorecidos/as, oriundos/as de escolas públicas e de comunidade tradicionais ingressarem num curso de mestrado ou de doutorado. Evidente que cursos como esses, considerando-se a questão geográfica, podem ser oferecidos por meio da modalidade de Educação a Distância, de forma a atingir um maior número de discentes, que por diversos motivos, a exemplo do custo com deslocamento, ficariam de fora. Trata-se de medidas necessárias, urgentes e fundamentais para tornar a pós-graduação mais acessíveis a todos/as estudantes.

Para a professora P5, os programas de pós-graduação da Uneb precisam avançar, sobretudo na realização de pesquisas como esta, no sentido de se perceber até que ponto estão, de fato, fazendo valer a política de ação afirmativa, em particular o mecanismo da reserva de vagas. Observação oportuna, pois ainda são poucas as pesquisas que versam sobre a referida política na universidade.

Tantos os/as estudantes quanto os/professores e coordenadores participantes da pesquisa compartilham o pensamento de que os programas de pós-graduação precisam ampliar as medidas de ação afirmativa, de forma a garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas. Na concepção do coordenador C3, os *campi* e departamentos da Uneb, onde estão locados os programas de pós-graduação, deveriam pensar medidas de ação afirmativa direcionadas ao acesso e à permanência desses/as estudantes, não ficando só à espera de decisões da Reitoria, mas, em conjunto, elaborar e implementar novas medidas que potencializem as já existentes.

Sobre a questão do acesso e da permanência, para o coordenador C1, as assimetrias sociais, os problemas de manutenção de renda, de dedicação exclusiva à pesquisa, são muito mais graves quanto maior for a fragilidade socioeconômica dos/as sujeitos/as, e que o mecanismo da reserva de vagas talvez fosse mais efetivo se estivesse articulado estruturalmente a um sistema de proteção social dos/as estudantes, que, segundo ele, é um problema estrutural da pós-graduação no Brasil. Ainda a esse respeito, o professor P7 ressaltou que se os programas de pós-graduação não considerarem e atentarem para o fato de que a formação acadêmica está situada no mundo capitalista, que esses/as estudantes precisam de apoio para

acessar e permanecer no curso, haverá estudantes muito fragilizados/as, e com isso grande será a possibilidade de evasão.

Para o professor P1, quanto mais os programas de pós-graduação passem a receber estudantes pela reserva de vagas, a tendência é que haja cada vez mais estudantes com dificuldades em se manter no curso por questões socioeconômicas. Assim, na sua opinião, os programas deveriam ter um conjunto de mecanismos que permitam aportar recursos para uma formação ampliada, que deem condições de abertura de novos horizontes e de superação das dificuldades e acolhimento, que possibilitem a permanência qualificada desses/as estudantes. Nessa mesma direção, a estudante Artenizia Truká pontuou:

Uma rede de acolhimento para quem chega faz muita falta. Como eu disse: a gente está num sistema de educação pública que a gente sabe que tem muito déficit, tem muitas necessidades e não custa nada ter uma rede que desse um apoio a gente, por exemplo, as informações que a gente gostaria de ter, não poderia ter alguém que desse essas informações, acolhendo essas pessoas, dizendo: a partir de agora você vai agir assim, assim e assim. É um mundo diferente do mundo que a gente tem costume. Se é de boa vontade que a academia nos queira aí dentro, se ela acredita que a gente tem algo a contribuir, essas questões vão ter que ser sanadas.

As medidas de ação afirmativa voltadas para a permanência qualificada dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas na pós-graduação, conforme ressaltaram os/as estudantes, são raras e as que existem são deficitárias.

Eu penso que o que prejudica, o que tem prejudicado na questão dos cotistas é a questão do acompanhamento, pelo menos aqui na Uneb, já estou terminando o doutorado, não percebo um acompanhamento no sentido de ter um recurso para comprar livros, para a gente ter acesso a eventos científicos, participar de congressos nacionais e internacionais, de incentivo a pesquisa. Então, eu acho que a pós-graduação tem pecado nesse sentido. Outra coisa, não tem um restaurante universitário. A política de permanência aqui eu acho que é muito deficitária, praticamente não ocorre. Esse é um espaço que nós conquistamos, assim a gente faz de tudo para se manter nele. Compramos livros parcelado, os eventos se puder pagar parcelado, os capítulos de livro que a gente escreve paga no cartão, vai parcelando, vai fazendo as coisas. Vai produzindo por que na pós-graduação a gente precisa produzir. (E1, 2022, informação verbal).

Os/as estudantes apontaram ainda possibilidades de melhorias para uma permanência com mais qualidade e superação dos percalços encontrados no

percurso acadêmico, no desenvolvimento das suas pesquisas e, por conseguinte, êxito ao final do curso.

Eu não sei se a Uneb tem residência, mas acho que é importante ter residência para os estudantes que mora em outra cidade, que mora distante da universidade ter um lugar para ficar. Acredito que pensar também em um restaurante universitário, pois como é que fica a alimentação desses estudantes, que as vezes fica o dia inteiro na universidade e aumentar o número de bolsas, resolvendo esses dois já ajudaria muito. (E4, 2022, informação verbal).

Eu acredito que a burocracia e a falta de um espaço para ficar, de moradia, são os dois maiores problemas que eu vejo como desafios na permanência. Outra questão é também a falta de informação dentro da universidade, a falta de apoio de informar o que é cada coisa, quem faz o que, que poderia ajudar na tirada de dúvidas. Sinto falta de um grupo de apoio para os estudantes que chega e não são acostumados com o mundo acadêmico, e ao adentrar sente dificuldade, que vai muito além de ter um lugar para dormir, de ter uma bolsa para pagar uma passagem. A gente vem de uma sociedade onde a gente sabe quem é todo mundo, onde a gente tem princípios de coletividade e a gente chega na universidade e acha essas coisas muito fora do lugar. É uma especialização muito individualista. Cada um que faça o seu. (ARTENIZIA TRUKÁ, 2022, informação verbal).

Eu acho que é isso que precisa, compreender a realidade local desses estudantes, a questão realmente de bolsas. Eu acho que é preciso aumentar um pouco o número de bolsas. É preciso também mudar esses critérios de acesso a essas bolsas para atender realmente essa dinâmica dessa localidade, desses estudantes. (JÚNIOR TÚXA, 2022, informação verbal).

Não existe, segundo os/as estudantes, uma preocupação em proporcionar a eles/as condições necessárias para desenvolver os seus estudos com conforto e qualidade. Falta, segundo a estudante E1, uma preocupação com o bem-estar dos/as estudantes, já que muitos/as deles/as viajam 200, 300, 400 quilômetros durante a noite inteira e quando chegam não têm um banheiro onde possam tomar banho, um local para descansar até o momento da aula. Não lhes são oferecidas as condições de permanência, e isso impacta negativamente no desempenho acadêmico, visto que produziriam mais e com mais qualidade, se tivessem minimamente uma estrutura acadêmica favorável, se tivessem um aparato que lhes desse confortabilidade para estudar e desenvolver as suas pesquisas.

Sobre a existência de medidas de ação afirmativa voltadas para a permanência, a professora P5 e o professor P6 pontuaram:

Se eu disser que existe outros mecanismos para os estudantes cotistas permanecer, eu desconheço. Tem os critérios das bolsas atribuídos para todos, que aí também cabe atribuir uma quantidade para o contingente de cotistas, pelo menos quando sou eu, brigo para que se faça valer, mas eu não vejo por parte de nosso departamento nenhum tipo de ação no sentido de que esses alunos permaneça. Estou falando no sentido de uma ação política mais ampla. (P5, 2022, informação verbal).

A Uneb não oferece alojamento decente, com condições de habitação, de moradia satisfatório. Então, o aluno vai ter dificuldade de concentração, vai ser um ambiente insalubre. Muitos alunos acabam desistindo ou tendo um rendimento mais baixo por isso. Quer estudar mais não consegue. (P6, 2022, informação verbal).

Ante o exposto percebe-se que a permanência qualificada dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas é uma questão que requer da universidade e dos programas de pós-graduação, como pontuou a professora P5, uma ação política mais ampla. Em relação à residência estudantil, é uma questão que precisa ser discutida, visto que nem todos/as estudantes de pós-graduação conseguem acesso. Alguns *campi* onde existem programas de pós-graduação abriram vagas na residência estudantil para os/as estudantes da pós que residem em outro município e não têm onde ficar, mas não é uma política comum a todos os *campi* da Uneb.

Outra questão que precisa ser resolvida é a licença dos/as professores/as das redes municipal e estadual para cursar o mestrado ou doutorado. Segundo duas estudantes, uma do mestrado e a outra do doutorado, não conseguiram liberação do estado e do município, onde atuam como professoras, para fazer a pós-graduação, com isso precisam dividir o tempo com o trabalho e os estudos, prejudicando, dessa forma, a qualidade das suas pesquisas. Além de terem negado o direito à licença, também, por possuir vínculo empregatício, não têm direito a concorrer a uma bolsa de estudos. O estudo é todo custeado com o que ganham, assim se decidirem por se desvincular do trabalho não terão como se manter no curso e com as despesas pessoais.

É preciso garantir a permanência dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas na pós-graduação, de modo que possam ser os/as protagonistas das suas histórias e desenvolvam as suas pesquisas de modo satisfatório. Nesse sentido, a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa, a universidade e os programas de pós-graduação podem adotar algumas medidas que contribuirão para a permanência qualificada desses/as estudantes, a exemplo de: regime de tutoria para



eventuais dificuldades que o/a estudante tenha em relação aos trâmites burocráticos; residência estudantil, visto que, às vezes, são estudantes que residem em outro município e não têm onde ficar; auxílio transporte; recursos para a participação em eventos científicos e culturais; sistema de bolsa com critérios qualitativos e um olhar mais específico para os/as referidos estudantes, uma vez que as bolsas Capes, FAPESB e CNPq são sistemas que funcionam ainda no regime meritocrático.

Outras medidas também podem contribuir na redução de gastos financeiro, como, por exemplo, oferta de uma cozinha coletiva com fogão, geladeira, mesa, cadeiras e outros equipamentos domésticos em que os/as estudantes possam preparar sua alimentação, e de uma sala com sofá, banheiro, para acolher, de maneira confortável, os/as que vêm de fora, que passam o dia todo na universidade, e precisam descansar. Nas palavras da estudante Artenizia Truká:

Porque a gente não pode ter um espaço para montagem de uma cozinha coletiva, onde ficaria um fogão que a gente pudesse fazer um cuscuz, pudesse fazer um café, pudesse fazer um chá, sentar-se e comer com bolachas? A gente ia diminuir o custo em 50%. Se tivesse uma cozinha coletiva eu ia me sentir muito de boa, porque eu ia combinar com meus colegas e todo mundo ia levar uma coisa e a gente ia conseguir fazer nossa merenda, tomar café, almoçar e jantar na universidade mesmo. A gente não ia precisar gastar 18 reais, 20 reais com almoço. [...] A gente tem tanto pé de manga aqui e a gente não tem uma rede debaixo desses pés de manga para a gente tirar um cochilo na hora do almoço. Isso é bem-estar, é simples de se fazer.

A questão da flexibilidade de horário é outro ponto a ser observado pelos programas de pós-graduação da Uneb, como ponderaram o coordenador C1 e as estudantes E2 e E3:

O acesso está sendo feito, mas é preciso que a gente mobilize outros recursos para a permanência do aluno, por exemplo fazer as disciplinas em bloco e não contínuas, todos os dias da semana, porque aí tira a possibilidade do aluno trabalhar e aí acaba que afastando o aluno. (C3, 2022, informação verbal).

A questão da falta de flexibilização dos horários, por exemplo, na pós-graduação tem dois professores para dar uma disciplina, por que não coloca a mesma disciplina com um professor de manhã e um professor a tarde? (E2, 2022, informação verbal).

Poderia ter disciplinas voltadas mais para debater questões de grupos subalternizados, de forma a diminuir o preconceito, diminuir o estereótipo, estigma [...] cursos de formação antirracista para todo mundo que trabalha na universidade. Essa formação ajudará esses

estudantes permanecerem, porque eu já passei aqui por situação de transfobia na graduação, na pós-graduação, no ambiente acadêmico e de certa forma são coisas que desmotiva, que faz a gente repensar se esse espaço é para a gente, porque de certa forma é uma violência que a gente sofre. Então, pensando na permanência, ela vai além do auxílio financeiro, ela perpassa por essa formação do corpo acadêmico. Pensar também em colocar na grade curricular em todos os cursos uma disciplina que trabalhe a questão da inclusão, as questões sociais e étnico-raciais para além dos cursos de sociologia, de humana. (E3, 2022, informação verbal).

Quer dizer, as possibilidades são muitas, no entanto falta escutar os/as estudantes e os/as professores, como já foi dito, no sentido de pensar medidas que potencializem a política de ação afirmativa na pós-graduação. Medidas que levem em consideração a violência sistêmica que se mantém no espaço acadêmico, as realidades sociais dos/as estudantes. Muitos/as deles/as, conforme pontuou o professor P7, enquanto estão na universidade, os membros das suas comunidades estão sendo despejados, os seus terreiros estão sendo apedrejados, o seu local de pertença está permanentemente sofrendo violência.

Um outro aspecto que a gente sempre se depara é a violência que ainda é muito visível quando a gente olha fora da janela das universidades, quando a gente olha para o mundo social desses grupos. Então, por exemplo, a gente olhar para um determinado grupo indígena e ver processo de assassinato, percepção de ameaça, de destituição de seus territórios. O que que faz na universidade com esse cenário, você olhar para um terreiro de candomblé e ver os atores com os quais você trabalha sendo apedrejados, judicializados, criminalizados por quê são integrantes de religiões de matriz africana, indígenas? Como é que a gente quer que esse sujeito tenha tranquilidade suficiente para se tornar aluno pesquisador? Se não bastasse a falta de políticas públicas que assegure a permanência, nós temos uma história social que envolve a vida do sujeito marcado por muita violência. Então, no geral nós temos muita dificuldade com esses sujeitos que estão ali no programa, porque a vida dele é muito difícil. (P7, 2022, informação verbal).

Aspectos esses se configuram como um grande desafio para os programas de pós-graduação, enquanto espaços para se pensar o mundo e, conseqüentemente, as realidades desses/as sujeitos/as. Nas palavras do professor supracitado,

[...] a pós-graduação ela não é uma coisa como uma ilha, ela é um lugar para a gente pensar o mundo, a experiência de mundo desses sujeitos. Quando esse mundo é marcado pela violência, pelo racismo, pela discriminação é como se nós tivéssemos com um certo

engessamento diante de uma impotência que a gente precisa romper, para poder fazer com que esse programa quebre essas formas de violência que ainda estão muito expostas na nação brasileira. (P7, 2022, informação verbal).

Diante dos pressupostos apresentados, questiona-se: Como a universidade e os programas de pós-graduação interagem e intervêm nessas realidades marcadas pela violência, com as quais vivem muitos/as dos/as estudantes historicamente postos às margens das fronteiras do Estado? São estudantes que precisam utilizar diferentes meios e estratégias para superar as dificuldades, as barreiras que encontram cotidianamente na sua vida social e educacional. De acordo com o depoimento da estudante Thiffany Odara, “[...] só eu sendo uma guerreira para poder aguentar tanta coisa. Eu não queria, mas eu preciso ser, eu estou numa sociedade que eu não posso fraquejar. Imagina o quanto isso é adoecedor.” As dificuldades existem, mas, em suas falas, os/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas têm feito de tudo para superá-las, para continuar lutando por uma vida melhor para si e para a coletividade.

## Conclusão

*Quando a gente está no movimento, no processo de luta, aí as pessoas fazem as falas e dizem: diga ao povo que avance, aí nós respondemos: avançaremos. A gente vai nesse sentimento de avançar mesmo dentro do campo da universidade, demarcar política, demarcar educação, demarcar todos os campos e dizer assim: esse espaço aí também é nosso.*

**Artenizia Truká (2022)**

É nesse sentido de avançar que nos propusemos a discutir sobre os desdobramentos políticos e acadêmicos das cotas raciais em programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia. Embora a questão do acesso dos/as sujeitos/as historicamente marginalizados/as, em particular negros/as e indígenas, à Educação Superior comece ganhar volume no início do século XXI com a reserva de vagas para negros/as e indígenas, como é possível perceber, a pós-graduação brasileira permanece sendo um dos níveis de ensino que mais exclui e segrega. Precisamos avançar ainda mais para tornar a Educação Superior, em particular os cursos de mestrado e de doutorado, mais acessível a todas as pessoas, independentemente do pertencimento étnico-racial e de qualquer marcador social da diferença, tendo a diversidade como mola propulsora.

Desde a segunda metade do século XX temos avançado no processo de expansão das universidades públicas, mas é somente a partir do início do presente século, em particular durante os governos petistas (2003-2016), que pudemos vislumbrar mudanças efetivas no que se refere a uma perspectiva de democratização da Educação Superior e instituição de políticas públicas de promoção e inclusão da diversidade no espaço acadêmico. Também se evidenciou um maior empenho do governo federal na interiorização das universidades públicas federais, antes delegada às universidades públicas estaduais e às instituições de ensino superior privadas, que, desde final do século passado, assumem um papel de destaque no processo de massificação e mercantilização da Educação Superior no país.

Se anteriormente à política de ação afirmativa as universidades brasileiras eram seletivas e excludentes, secularmente caracterizadas como espaços reservados/ as elites, com a política de ação afirmativa e seus mecanismos têm se uma conjuntura favorável à promoção e inclusão dos/as sujeitos/as antes excluídos.

Os pés descalços, retomando a metáfora, passam a vislumbrar oportunidades de ocupar espaços sociais e de poder antes reservados quase exclusivamente aos pés calçados.

A pós-graduação também segue a mesma dinâmica de expansão e interiorização, se expandindo de forma expressiva no número de programas credenciados pela Capes e de matrículas. No entanto, no que diz respeito à política de ação afirmativa, em particular o mecanismo da reserva de vagas para negros/as e indígenas, tem-se uma adesão mais retardatária. Diferentemente da Uneb que desde 2002 adotou cotas para afrodescendentes em todos os seus cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, as demais universidades públicas brasileiras limitaram apenas à graduação. Embora uns poucos programas de pós-graduação, na área de antropologia social e de direitos humanos, anos depois da Uneb, passem a adotar cotas para negros/as e indígenas, os avanços no campo de discussão sobre a referida política e instituição da reserva de vagas na pós-graduação é recente, como visto, ganha maior visibilidade e aderência a partir da Portaria Normativa nº 13/2016.

Diante das mudanças ocorridas no campo político e acadêmico, principalmente em decorrência da política de ação afirmativa e seus mecanismos, os/as sujeitos/as pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais ao longo da história colocados/as às margens das fronteiras do Estado, em particular negros/as e indígenas, ao ingressarem nos cursos de mestrado e de doutorado, deixaram de ser apenas objeto de estudo, para se tornarem autores/as protagonistas no desenvolvimento de pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, abordando diferentes temáticas, em particular sobre as questões envolvendo os/as mais vulneráveis. E, por conseguinte, são destaques na produção de conhecimentos científicos sobre as relações étnico-raciais e de poder no Brasil. Contudo, os programas de pós-graduação, ainda comandado quase exclusivamente pela elite branca e moldado em bases epistemológicas eurocentristas de produção do conhecimento científico, continuam excludentes e resistentes a outras epistemologias. Assim sendo, a violência epistêmica praticada no espaço acadêmico é uma questão urgente a ser superada.

Avançamos um pouco no que diz respeito ao diálogo de saberes, no processo de descolonização do poder, do ser e do saber dentro das instituições de Educação Superior, mas precisamos avançar ainda mais na construção de um modelo pluriépistêmico, pluriétnico e pluricultural de universidade, que respeite e contemple os/as sujeitos/as em suas vivências, isto é, em seu modo de ser, de saber, de fazer e

de estar no mundo. Não podemos compactuar com o pensamento de que o trabalho acadêmico seja desenvolvido apenas com fontes eurocentradas, mas também a partir de outras fontes teórico-metodológicas e de outras epistemologias que abarquem experiências acadêmicas ou empíricas próprias ou de outras vertentes.

Ante o exposto, compreendemos que as reivindicações e tensionamentos relacionados às causas dos/as sujeitos/as mais vulneráveis, como é possível perceber nas narrativas dos/as participantes da pesquisa e no referencial teórico utilizado, continuam sendo tão necessárias quanto antes. Os/as historicamente privilegiados/as não podem continuar se sobrepondo aos/às que têm sido, ao longo da história, marginalizados/as, tampouco oprimi-los/as, excluí-los/as ou segregá-los/as no acesso e na produção do conhecimento científico. Nesse sentido, precisamos contextualizar a política de ação afirmativa conforme a realidade atual, de modo que não haja retrocesso, assim como precisamos fortalecer as causas dos movimentos sociais, trazê-las para o campo das pesquisas acadêmicas, de modo a ampliar ainda mais o debate sobre racismo, branquitude, homofobia, classismo, capacitismo, transfobia, relações raciais e de poder, entre outras. Mas também acerca das desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, regionais, educacionais, de gênero e do processo de democratização e universalização da Educação Superior brasileira, em particular a pós-graduação.

Faz-se necessário problematizar os reflexos das desigualdades na vida dos/as sujeitos/as empobrecidos/as, especialmente os/as que foram colocados às margens das fronteiras do Estado, que reduzem as oportunidades de terem uma trajetória escolar ascendente, as expectativas de acessar os níveis mais altos de ensino, graduação e pós-graduação. Por conseguinte, em acessar os espaços socialmente mais valorizados, excluindo-os/as das oportunidades de ascensão intelectual, social e econômica, com isso permanecendo subalternizados/as, em funções laborais degradantes, mal remuneradas, ou desempregados/as.

Contudo, os/as estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais marginalizados, principalmente os/as que entraram pela reserva de vagas, como pontuaram os/as estudantes, precisam ter compromisso com a coletividade, de modo a fortalecê-la. Se conseguiram entrar, precisam se comprometer com as questões de seu grupo e se articular com os demais, de forma que quem ainda não entrou tenha a oportunidade de ingressar. Assim, se continuarmos trazendo para dentro da universidade problemáticas sociais que atingem com mais intensidade os/as

sujeitos/as mais vulneráveis, postos às margens das fronteiras do Estado, também acerca da branquitude, e, dessa forma, continuaremos fazendo a revolução dentro e fora do espaço acadêmico, como enfatizou a estudante Thiffany Odara.

A implementação de política de ação afirmativa na sociedade brasileira, em particular na Educação Superior, significou um grande avanço na promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades. Hoje vislumbramos a forte presença de estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais e sociais marginalizados no espaço acadêmico, já que antes poucos/as eram os/as que conseguia entrar. Essa mudança, é, em parte, em decorrência das medidas de ação afirmativa, em particular o mecanismo de reserva de vagas, que, juntamente com outras políticas públicas universais e particularistas, oportunizaram esses/as sujeitos/as acessarem a Educação Superior, no caso do estudo em questão, a um curso de mestrado e de doutorado. No entanto, ainda existe uma enorme disparidade entre os que se encontram no topo da pirâmide socioeconômica e educacional e os que se encontram na base.

Precisamos superar a narrativa que se criou sobre a política de ação afirmativa como sendo privilégio dado a tais grupos. Enquanto houver pessoas em situação de vulnerabilidade social, excluídas do acesso ao bem comum e aos serviços essenciais à vida e à dignidade humana, as medidas de ação afirmativa se fazem necessárias. Os espaços de poder precisam ser ocupados por todos os grupos étnico-raciais e sociais que compõem a sociedade brasileira, não apenas por pessoas brancas, heterossexuais e cristãs, como tem sido desde o período colonial. A partir dessa compreensão defendemos que o mecanismo da reserva de vagas precisa avançar para todos os espaços em que negros/as e indígenas e outros/as sujeitos/as marginalizados/as se encontrem excluídos/as ou sub-representados/as.

Precisamos também colocar em exposição a realidade da Educação Superior brasileira e suas contradições, bem como contestar e combater o discurso de que a universidade não é para todas as pessoas, mas para algumas, reservada para a elite, como verbalizou Ricardo Vélez Rodriguez, em 2019, na época ministro da Educação; expor e discutir as tentativas de desqualificar e enfraquecer a política de ação afirmativa, como ocorreu, em 2020, no caso lamentável da revogação da Portaria Normativa nº 13/2016, pelo então ministro da educação Abraham Weintraub, mas que diante da repercussão negativa, dias depois, o MEC tornou sem efeito, cuja portaria foi assinada por ele um dia antes da sua exoneração do cargo de ministro. Fatos esses

revelam que, passadas duas décadas que a referida política passou a ter uma maior visibilidade e promoção no Estado brasileiro, ainda se constitui em um tema tenso, complexo e polêmico. A resistência é ainda maior na pós-graduação, haja vista o quantitativo reduzido de programas que adotaram alguma medida de ação afirmativa.

Os últimos quatro anos foram de ataques constantes às universidades públicas e às políticas sociais e de ação afirmativa no Brasil. Felizmente, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu a presidência da república em janeiro de 2023, vislumbramos tempos mais esperançosos para a ampliação e fortalecimento da Política de Ação Afirmativa e a luta contra toda e qualquer forma de discriminação e violência.

Todavia, entendemos que, mesmo diante de um contexto político e social em que o país se encontrava e ainda se encontra, marcado por tensões e retrocesso, agora com novas perspectivas, continuará a animosidade entre os que se posicionam contrários e os que se mantêm favoráveis à política de ação afirmativa. Mas isso não impede que o debate sobre a implementação de ação afirmativa avance na pós-graduação. Política essa que não está circunscrita apenas à população negra e aos povos indígenas, como equivocadamente é concebida no meio popular, mas a outros/as sujeitos/as pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, a Uneb, pioneira no processo de interiorização da Educação Superior no estado da Bahia e na promoção da diversidade, ao longo de seus 40 anos de existência e 20 anos de ação afirmativa, como evidenciou o estudo, apresenta-se, no contexto baiano e brasileiro, como uma Instituição de Educação Superior comprometida com a inclusão e formação cidadã dos/as sujeitos/as em seus múltiplos aspectos: intelectual, social, econômico, político, cultural, territorial, tecnológico e, em particular, no aspecto étnico-racial. Para além do enfrentamento do racismo estrutural e institucional, a Uneb não somente garante a continuidade da política de ação afirmativa e seus mecanismos, em particular o mecanismo da reserva de vagas, incluindo novos grupos étnico-raciais e sociais, mas também reafirma seu compromisso e sua responsabilidade social, educacional e política para com os/as sujeitos/as e territórios onde estão situados os seus *campi* e programas de pós-graduação.

Por meio de diferentes medidas de ação afirmativa, em particular o mecanismo da reserva de vagas, a Uneb, podemos afirmar, com base no que nos revelou o estudo, tem contribuído de forma efetiva para a inclusão de sujeitos/as historicamente



excluídos/as do acesso à Educação Superior; destacando-se na promoção de um modelo de universidade numa perspectiva plural, inclusiva e democrática, em consonância com os princípios educacionais contemplativos da diversidade e dos marcadores sociais da diferença; desvincilhando-se gradativamente do modelo monocultural, monoétnico, monoepistêmico; e, por conseguinte, viabilizando a construção e promoção de uma proposta pluricultural, pluriétnica e pluriépistêmica de universidade, cooperando, dessa forma, para o processo de descolonização do poder, do ser e do saber no espaço acadêmico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa procurou-se ter uma visão ampla acerca das medidas de ação afirmativa adotadas pela Uneb, no que diz respeito ao acesso e à permanência dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição. Dessa forma, podemos perceber os percalços e encaixos encontrados pelos/as referidos/as estudantes nos cursos de mestrado e de doutorado da Uneb. Percalços encontrados desde o processo seletivo até a conclusão dos estudos, que perpassam pela questão financeira, de trabalho e estudo, de deslocamento e alimentação, de acolhimento e rede de apoio, de moradia e vestimenta, de participação em eventos científicos e culturais, de domínio de línguas estrangeiras e na elaboração de projeto de pesquisa, de dedicação exclusiva aos estudos, de racismo, discriminação e preconceito, entre tantos outros.

A escuta sensível dos/as participantes da pesquisa e a análise criteriosa das suas narrativas, assim como dos documentos que versam sobre a política de ação afirmativa na Uneb e o referencial teórico utilizado, todo esse arcabouço nos permitiu levantar questionamentos acerca das medidas de ação afirmativa adotadas, apontar lacunas e possibilidades de melhorias. Revelaram nuances e percalços que dificultam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas, muitos deles sendo algo comum no cotidiano desses/as estudantes e dos programas de pós-graduação da Uneb. Tais narrativas revelaram ainda que a trajetória escolar dos/as referidos/as estudantes, tanto no que se refere ao processo seletivo de acesso a pós-graduação quanto no que diz respeito à permanência, é de desafios e de superação das dificuldades.

O estudo evidenciou a importância da Uneb e da política de ação afirmativa, em particular do mecanismo da reserva de vagas, no processo de democratização da Educação Superior pública no estado da Bahia, especialmente no interior, e que os

obstáculos encontrados pela referida universidade não se configuram como empecilho para ela seguir avançando e inovando na promoção da diversidade, da igualdade de direitos e da oferta de oportunidades, e por conseguinte, da promoção da justiça social no território baiano e brasileiro. Apesar disso, o estudo revelou a necessidade de a referida política estar articulada a uma política de permanência ampliada.

O estudo apontou, ainda, que a questão do acesso e da permanência dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas nos programas de pós-graduação da Uneb é um tema que carece um olhar mais atento e uma escuta sensível por parte da universidade e dos programas, visto que, mesmo com os desdobramentos políticos e acadêmicos, decorrentes das cotas raciais para afrodescendentes, instituídas em 2002 na instituição, a atenção dada aos/às referidos/as estudantes e as medidas de ação afirmativa adotadas não têm sido suficientes para atender às suas demandas e especificidades. Daí a necessidade de a universidade e os programas de pós-graduação implementarem novas medidas de ação afirmativa que complementem as já existentes, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses/as estudantes. Oferecer as condições que os/as atendam em suas demandas acadêmicas e sociais, levando em consideração as suas trajetórias educacionais, a condição socioeconômica, assim como os mecanismos que dificultam o acesso e a permanência destes/as no espaço acadêmico da pós-graduação, estabelecendo, portanto, critérios para saná-los.

As cotas raciais na Uneb, inicialmente adotadas para negros/as, ao longo desses 20 anos, conforme revelou o estudo, se desdobraram em várias outras medidas de ação afirmativa voltadas para o acompanhamento, avaliação, aperfeiçoamento e permanência dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas. Não se pode negar que, tanto no campo político quanto no acadêmico houve avanços e inovações importantes, a exemplo da ampliação dos grupos étnico-raciais e sociais contemplados com a reserva de vagas; da criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas; de programas de mestrado; de núcleos, centros e grupos de estudos e pesquisas; de cursos de licenciatura e de especialização, entre outros mecanismos que colocam em prática a Política de Ação Afirmativa na Uneb e potencializam a ocupação gradativa da universidade por parte dos/as sujeitos/as historicamente excluídos/as da Educação Superior, impactando de forma expressiva na produção do conhecimento científico nos programas de pós-graduação da instituição.

Diante dos desdobramentos políticos e acadêmicos, os programas de pós-graduação da Uneb, se não todos, pelo menos parte deles, estão sempre atualizando a matriz curricular e as ementas das disciplinas, de modo a contemplar, ampliar e dar maior visibilidade à questão das relações étnico-raciais e dos marcadores sociais da diferença no país e no espaço acadêmico. Desdobramentos estes que reverberam no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, fundamentados em bases teóricas e epistemológicas decoloniais, por conseguinte, efetivando mudanças salutares no campo da produção do conhecimento e de promoção da diversidade dentro do ambiente universitário.

Assim, a importância de estudos que tragam para a visibilidade as mudanças ocorridas com a política de ação afirmativa e seus mecanismos no campo acadêmico, político e social dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, dos/as estudantes, em particular daqueles/as contemplados/as com a reserva de vagas e da sociedade como um todo; de temáticas que perpassem a questão da democratização do acesso; e que também apresentem outras problematizações as quais possibilitem uma análise crítica acerca da forma estrutural com os programas estão organizados, em particular sobre o modelo monoepistêmico, monocultural e monoétnico de universidade que ainda prevalece no Brasil.

Enfim, o pioneirismo da Uneb no campo da política de ação afirmativa, não apenas na graduação, mas também na pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem prazo para acabar, carece de mais estudos e pesquisas que tragam para o debate e para a visibilidade as medidas de ação afirmativa adotadas e as experiências adquiridas ao longo desses 20 anos de ação afirmativa na instituição, principalmente na pós-graduação, pois até o momento não foi encontrado nenhum estudo tratando da ação afirmativa nos cursos de qualificação e de especialização (*lato sensu*), de mestrado e de doutorado (*stricto sensu*) da Uneb, assim como acerca das muitas lacunas existentes, tanto no que diz respeito ao acesso quanto no que se refere à permanência dos/as estudantes contemplados/as com a reserva de vagas.

## Referências

ABÉLÈS, Marc. "State" *In*: Barnard, Alan & Spencer, Jonathan, eds. **Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology**. London & New York: Routledge, 1996, p.793-797.

ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de. **As ações afirmativas na pós-graduação em educação**: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do Nordeste. 2022. 221f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2022.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de (Coord.). **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, outubro 2008.

AMORIM, Antônio. 25 anos de Faeeba e 26 anos de Uneb: da universidade que temos aos desafios que precisamos vencer. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, número especial, p. 41-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/247> Acesso em: 07 out. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. [livro eletrônico] São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sccn1c> Acesso em: 08 out. 2021.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Movimento Negro e Intelectuais Negros(as): agentes mobilizadores das Políticas de Ações Afirmativas. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-17, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3430> Acesso em: 20 dez. 2020.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; JESUS, Marta Lícia Teles de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Pobreza, desigualdade e educação: uma análise na perspectiva socioeconômica, étnico-racial e territorial. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4268> Acesso em: 10 jan. 2022.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; JESUS, Marta Lícia Teles de. A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, p. 01-18, e254626, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zy7gbGJ5hzsV9pTWZQCBjtS/?lang=pt>  
Acesso em: 5 jan. 2023.

BAHIA. **Decreto n. 12.354 de 25 de agosto de 2010.** Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2010. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26267269/decreto-n-12354-de-25-de-agosto-de-2010-da-bahia> Acesso em: 03 mar. 2020.

BAHIA. **Lei n. 66 de 01 de junho de 1983.** Cria a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 1983. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/70067/lei-delegada-66-83> Acesso em: 02 abr. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Danos Colaterais:** desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENICÁ, Dirceu. Universidade em movimento. *In:* BENICÁ, Dirceu (Org.). **Universidade e suas fronteiras.** São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEÚ, Rivany Borges. **Ações afirmativas para a população negra em programas de pós-graduação:** aprofundando a questão da Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Gestão Pública) -- Universidade de Brasília, 2015.

BEZERRA, Kelly Martins. **Universidade de Brasília, para quê? E para quem?** Um estudo sobre as ações afirmativas para negros(as) no programa de pós-graduação em direito da UnB. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana:** origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In:* ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1983, p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. *In:* BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Pulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 92.937, de 17 de julho de 1986.** Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia. Brasília: Poder Executivo Federal, 1986.  
Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=92937&ano=1986&ato=b20ATWU1kMBpWTc0d> Acesso em: Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base> Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 909, 31 de julho de 1995**. Reconhecimento da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Brasília: MEC, 1995.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e Ação**, v. 18, n.1, p. 46-76, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1279> Acesso em: 2 fev. 2018.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia M. P; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appir, 2017, p. 33-52.

CARVALHO, José Jorge. As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, n. 42/43, p. 303-340, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/66> Acesso em: 2 fev. 2018.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485> Acesso em: 2 fev. 2018.

CARVALHO, José Jorge. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 13-30. jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/514> Acesso em: 2 fev. 2018.

CARVALHO, José Jorge. Ações Afirmativas na Pós-Graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais**: o contexto Pós-Durban. São Carlos: EduFSCar, 2009. p. 133-158.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes, descolonização e transdisciplinaridade. In: TUGNY, Rosângela Pereira; GONÇALVES, Gustavo (Org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: Edufba, 2020, p. 13-56.

CARVALHO, Sebastião Carlos dos Santos. **O impacto das ações afirmativas na estética e na imagem corporal de jovens negros e negras da Uneb, campus Guanambi**. 2021 237f Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

CERQUEIRA, Sonia Maria Freitas de. **Vagas para negros na Educação Superior: uma causa de políticas públicas na Universidade do Estado da Bahia.** 2009 Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT). Salvador: UNEB, 2009.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Santa Catarina: Letras Contemporânea, 2010.

CICONELLO, Alexandre. A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil. *In: From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World*, Oxfam International, 2008.

CLEMENTE, Márcia da Silva. **As Políticas Afirmativas de Educação Superior no Brasil: um estudo sobre as formas de aceitação/negação do Negro e da Negra na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.** 2005, Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFP, 2005.

COELHO, Selma Monteiro. **Políticas afirmativas na pós-graduação da face: um estudo das representações sociais.** 2020, Dissertação (Mestrado Educação). Universidade de Brasília (UnB). Brasília: UNB, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, Gersania Alexandrina. **“Qual a parte que te cabe deste latifúndio?”** Estratégias de Acesso e Permanência das Cotistas em cursos Majoritariamente Masculinos e/ou Excludentes para Mulheres Negras, ofertados na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, Salvador/BA. 2020, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Salvador: UNEB, 2020.

COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 119-137, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/HBdmnKdkjFRXkWq9m6Ft8kP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 out. 2019.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COUTO, Fausta Porto. **Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no departamento de educação campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia: acesso, permanência e das ações afirmativas.** 364f Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-34.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAVIS, Viola. **Em busca de mim**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 14 nov. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMqJb3Fpv9M/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 14 nov. 2018.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 10 jun. 2020.

ENNE, Ana Lucia. "Nós", os "outros" e os "outros dos outros": dilemas e conflitos no mapeamento de sujeitos, redes e instituições. In: CASTILHO, S. R.; TEIXEIRA, C.; LIMA, A. C. S. (org.). **Antropologia das Práticas de Poder: Reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. p. 85-90.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FELIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina. Universidade e diversidade: desafios da multicampia / Uneb DCH IV como estudo de caso. **Literatura: teoria, história, crítica**, v. 20, n. 2, p. 103-129, 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59312018000200103&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59312018000200103&script=sci_arttext)

Acesso em: 14 mar. 2018.

FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa: política pública e opinião. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 8, p. 38-77, set./dez. 2008.

FERES JÚNIOR, João. Inclusão no ensino superior: raça ou renda? **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, p. 13-14, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://flacso.org.br/gea/cadernos-do-gea/> Acesso em: 13 set. 2019.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Florestan. Os movimentos sociais no “meio negro”. In: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: (no limiar de uma nova era). 5 ed., 2 v., São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FIGUEIREDO, Ângela. Para além dos números: uma reflexão sobre a experiências de professores/as e alunos/as negros/as na pós-graduação. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVERIO, Valter (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil**: Reflexões e desafios para a Pós-Graduação. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 125-156.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Ensino Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401-416, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611> Acesso em: 13 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais**: o contexto Pós-Durban. São Carlos: EduFSCar, 2009. p. 197-211.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. O Movimento Negro na última década. *In*: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 9-66.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, março/ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 dez. 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. As cotas nas universidades públicas 20 anos depois. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVERIO, Valter (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil**: Reflexões e desafios para a Pós-Graduação. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 93-124.

HANDERSON, Joseph. As ações afirmativas raciais na Universidade Pública como uma Política Social. *In*: HANDERSON, Joseph; ALVAREZ, Luíz Mesera (Coord.) **Desigualdades raciais ações afirmativas no ensin superior na Colombia e no Brasil**. Pelotas: UFEPEL, 2012.

HAZAREESINGH, Sudhir. **O maior revolucionário das Américas**. A vida épica de Toussaint Louverture. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERINGER, Rosana. Democratização da Educação Superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003) Acesso em: 10 nov. 2019.

HITA, Maria Gabriela. Uma comunidade periférica da cidade de Salvador: entre a requalificação urbana e a pacificação policial. *In*: GLENDIHILL, John; HITA, Maria Gabriela; PERELMAN, Mariano. (Orgs.). **Disputas em torno do espaço urbano**: processos de [re]produção/construção e apropriação da cidade. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2020. P. 221-247

HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JESUS, Camila Moreira. A persistência do privilégio da branquitude: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. *In*: MÜLLER, Tânia M. P; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appir, 2017, p. 69-89.

KALY, Alain Pascal. Os estudantes africanos no Brasil e o preconceito racial. *In*: **Migrações internacionais**. Contribuições para políticas. Brasília: CNPD, 2001.

KALY, Alain Pascal. À procura de oportunidade ou desembarque por engano: Migração de Africanos para o Brasil. *In*: PAIVA, Odair da Cruz (Org.). **Migrações internacionais**: desafios para o século XXI. São Paulo: Memorial do Imigrante, 2007.

KALY, Alain Pascal. Desprestígio racial, desperdício social e branqueamento do êxito. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 26, p. 21-31, nov. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15160> Acesso em: 20 set. 2019.

KALY, Alain Pascal. A presença-ausência dos árabes e de muçulmanos nos processos de modernização brasileira: a readequação dos mapas coloniais. **Repocs**, v.13, n. 26, p. 121-151, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/5144> Acesso em: 20 set. 2019.

KALY, Alain Pascal. **Le Brésil rattrapé par les piliers de l'éthno-racialisation des sciences**: le séculaire négationniste des sciences humaines et sociales. *Socio Criticism*, 2022. Disponível em: <https://revues.univ-tlse2.fr/sociocriticism/index.php?id=3277> Acesso em: 7 out. 2022.

KANE, Oumar. **La première hégémonie peul**: Le Fuuta Tooro de Koli Tenella à Almami Abdul. Dakar, Karthala- Presses Universitaires de Dakar, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *In*: BIANCHETTI Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 177-205.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ns4X3Q7PzTwdLjfScPCXx3d/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 set. 2019.

LIMA, Náthani Siqueira. **Cotas nos cursos de pós-graduação das universidades estaduais do Rio de Janeiro**: uma análise da lei nº. 6.914/14 à luz do ciclo de políticas públicas. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LOPES, Cristiano Aguiar. **Pós-graduação stricto sensu e produção científica no Brasil. Estudo Técnico**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019.

MAIA, Suzana. A branquitude das classes médias: discurso moral e segregação racial. *In*: MÜLLER, Tânia M. P; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appir, 2017

MARRARA, Thiago; GASIOLA, Gustavo Gil. Ações afirmativas e diversidade na pós-graduação. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 5 n. 1, p. 20-31, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/100565> Acesso em: 14 jul. 2019.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 131-151.

MATTOS, Wilson Roberto de. Aspectos históricos da exclusão racial: ou como nós, historiadores negros, podemos contribuir com o debate contemporâneo sobre as Ações Afirmativas. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 77-88.

MATTOS, Wilson Roberto de. 2003 – O Ano do Começo: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 120-142, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7> Acesso em: 5 jun. 2018.

MATTOS, Wilson Roberto de. O sistema de cotas da Universidade do Estado da Bahia: avaliação dos anos iniciais e impactos das ações afirmativas na trajetória e desempenho acadêmico de estudantes. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 38, p. 389-421, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1326> Acesso em: 5, jun. 2018.

MATTOS, Wilson Roberto de; MACEDO, Kize Aparecida Silva de; MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 83-99, jul./out. 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/190> Acesso em: 5, jun. 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 09-29.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia: porque nossa liberdade corre perigo e como salvá-la**. Tradução Cassio de Arantes Leite, Debora Landsberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOURA, Clóvis. **História do negro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1984.

MUNANGA, Kabengele. O papel da universidade na luta contra o racismo e em defesa das políticas afirmativas. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (Org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 59-68.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978.

NASCIMENTO, Alexandre. Ações Afirmativas, combate ao racismo e promoção da igualdade. In: SANTOS, Ivanir; ROCHA, José Geraldo (Orgs.). **Diversidade & ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007. p. 175- 203

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor**: Identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Uma universidade nova, aberta às novas utopias. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, número especial, p. 119-127, jul./dez. 2009 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/247> Acesso em: 07 out. 2019.

NORÕES, Katia Cristina. Cotas na pós-graduação e a perspectiva de conquistar outros espaços para a produção de conhecimento. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, **Anais...** Goiânia-GO, 2013.

OLIVEIRA, Antônio Luís de. **As políticas de cotas sociorraciais como ação afirmativa nos programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras**. 88f Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, 2019.

OLIVEIRA, Iris Vera. **18 anos de cotas na UNEB**: Travessias para educação antirracista na Bahia. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/18-anos-de-cotas-na-uneb-travessias-para-educacao-antirracista-na-bahia/> Acesso em: 27 jun. 2021.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Razões afirmativas: pós-emancipação, pensamento social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (orgs.). **Racismos**: olhares plurais. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 45-92.

PASCHEL Tianna S. “Repensando a mobilização negra na América Latina”. In ANDREWS, G. R.; FUENTE, A. L. (orgs.). **Estudos afro-latino-americanos**. Uma introdução.” Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2018, p. 269-312.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizontes: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Fabiana Santos. **Ações Afirmativas na Pós-Graduação**. 2019, Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Programa de Pós-Graduação em

Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PEREIRA, Emiko Liz Pessoa. **Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas**: um olhar sobre a pós-graduação. 2018, 139f, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

PEREIRA, João Baptista Borges. As relações entre a Academia e a militância negra. *In*: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos. **Brasil**: um país de negros? 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2007. p. 253-257.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda, 2015.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. “Raça” e Educação na Bahia nos anos 90. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. 12, p. 199-221, jul./dez., 1999.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdades**: brancos e negos no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2004.

QUIJANO, Aníbal (Ed.). **Des/colonialidad y bien vivir**: un nuevo debate en America Latina. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

REDIKER, Marcus. **O Navio Negroiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REIS, Diogo dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e240967, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/> Acesso em: 10 mar. 2019.

REIS, Elisa Pereira. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **RBCS**, v. 15, n. 42, p. 143-152, fev., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nZdT88swJfMfx9t9ZQKQGCL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2019.

RIBBE, Claude. **Os crimes de Napoleão**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ROCHA, José Geraldo. Conhecer a História: pressuposto para a ação afirmativa. *In*: SANTOS, Ivair; ROCHA, José Geraldo (Orgs.). **Diversidade & ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007, p. 65-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa na pós-graduação**: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

ROSSATTO, César Augusto. A kakistocracia e a “política pós-verdade” no regime racista, patriarcal e capitalista predatório: regressão da justiça brasileira e estadunidense com o medo, ódio e crise da identidade racial branca. *In*: MÜLLER,

Tânia M. P; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appir, 2017

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTANA, Vandeilton Trindade. **Estudantes cotistas em curso de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia**: Percepções, enfrentamentos e superações. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Aline David dos. **Representações das cotas raciais na graduação e pós-graduação entre docentes produtividade em pesquisa (PQ) na Universidade Federal de Goiás**. 2018 Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, 2018.

SANTOS, Ana Lúcia Félix. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no nordeste do Brasil. 2008. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2008.

SANTOS, Gabriel Nardes dos. Políticas de cotas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB): apontamentos das pesquisas. **Seminário Gepraxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 8, p. 1-13, maio, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9541> Acesso em: 7 mar. 2018.

SANTOS, Jocélio Teles. **O poder da cultura e a cultura no poder**. A disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador: Edfuba, 2005.

SANTOS, Jocélio Teles. Dilemas nada atuais das políticas para os afro-brasileiros: Ação Afirmativa no Brasil dos Anos 60. *In*: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Brasil**: um país de negros? 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. p. 221-234.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. O Sistema de Cotas da Universidade do Estado da Bahia: relato de uma experiência. *In*: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (orgs.). **O negro na universidade**: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. **Sou cotista, e agora?** Uma análise das condições de permanência numa universidade multicampi. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Salvador: UNEB, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. 2007, Tese (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade de Brasília, Brasília: UNB, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. De militantes negros a negros intelectuais. VI Congresso Português de Sociologia. **Anais...** Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade? **Sísifo** Revista de ciências da educação, n. 10, p. 111- 120, set./dez. 2009. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/20158> Acesso em: 14 jun. 2019.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, p. 75-106, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil, 2002-2012**. Brasília: Edital nº. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SILVA, Adailton *et al.* Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). *In*: JACCOUD, Luciana (Org.). **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009. p. 19-92.

SILVA, Amália Rosa de Moraes. **O desenvolvimento é para todos: ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em direito sob uma perspectiva racial**. 2021. 150f. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Direito. Natal: UFRG, 2021.

SILVA, Ana Célia. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; Tânia Maria HETKOWSK (orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 87-102.

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei n.º 10.639/03**. 2. ed. Salvador: Etera, 2020.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 65-78.

SILVA, Joselina. Movimento Negro: uma história de resistência pela igualdade racial. *In*: SANTOS, Ivanir; ROCHA, José Geraldo (Orgs.). **Diversidade & ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007. p. 100-126.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

SILVA, Luiz Fernando Martins. **Estudos sociojurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil:**



aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. 2004. Acesso em: <https://jus.com.br/artigos/5302/estudo-sociojuridico-relativo-a-implementacao-de-politicas-de-acao-afirmativa-e-seus-mecanismos-para-negros-no-brasil>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Políticas de ação afirmativa para negros no Brasil: considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. **Padê**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 1-32, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/354> Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Considerações sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para a população negra no Brasil”. **Direito e Práxis**, v. 03, n. 02, p. 122-153, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/1492> Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Luiz Gustavo Santos da. A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros (ABPN) e os núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs): produções antirracistas. **Prelúdios**, Salvador, v. 8, n. 8 p. 21-33, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistapreludios/article/view/25341> Acesso em: 04 set. 2020.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 105 - 127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/924/pdf> Acesso em: 6 mar. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações Afirmativas para além das cotas. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais**: o contexto Pós-Durban. São Carlos: EduFSCar, 2009. p. 263-274.

SILVA, Tatiana Dias. Panorama social da população negra. *In*: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. Brasília: Ipea, 2013. p. 13-28.

SILVA, Valdério Santos. Políticas de Ações Afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento histórico. **Mujimbo**, v. 1, n. 1, p. 49-58, julho de 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552266675008/html/> Acesso em: 3 abr. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O IFP e a ação afirmativa na pós-graduação. *In*: ZONISSEIN, J.; FERES JÚNIOR, João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 215-241.

SILVÉRIO, Valter Roberto; MEDEIROS, Priscila Martins. Ação afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil**:

Reflexões e desafios para a Pós-Graduação. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 61-92.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TOMEI, Manuela. **Ação afirmativa para igualdade racial**: características, impactos e desafios. Documento elaborado no âmbito do Projeto Igualdade Racial. OIT/Brasil, 2005.

UNEB. **Resolução n. 196/2002**. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afrodescendente. UNEB, CONSU, 2002. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/conselho-universitario-consu/> Acesso em: 2 mar. 2018.

UNEB. **Resolução n. 468/2007**. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. UNEB, CONSU, 2007. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/conselho-universitario-consu/> Acesso em: 2 mar. 2018.

UNEB. **Resolução n. 710/2009**. Altera as alíneas “a” e “b” do Artigo 4º da Resolução CONSU n.º 468/2007. UNEB, CONSU, 2009. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/conselho-universitario-consu/> Acesso em: 2 mar. 2018.

UNEB. **Resolução n. 1.023/2014**. Aprova a criação e implantação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB. UNEB, CONSU, 2014. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/conselho-universitario-consu/> Acesso em: 2 mar. 2018.

UNEB. **Regimento da Conferência dos Estudantes Cotistas da UNEB**. Salvador: PROAF/CÉPAIA/UNEB 2016. Disponível em: <https://proaf-uneb-pro-reitoria-de-acoes-afirmativas.negocio.site/> Acesso em: 2 mar. 2018.

UNEB. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI, 2017-2022. Salvador: UNEB, 2017. Disponível em: <https://portal.uneb.br/documentos-institucionais/> Acesso em: 2 mar. 2018.

UNEB. **Resolução n. 1.339/2018**. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero. UNEB, CONSU, 2018. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/conselho-universitario-consu/> Acesso em: 5 abr. 2019.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. 41º Encontro anual da ANPOC, **Anais...** Caxambu/MG 2017. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/spg-4/spg27-1/11080-acoes-afirmativas-para-pos-graduacao-desenho-e-desafios-da-politica-publica-1?path=41-encontro-anual-da-anpocs/spg-4/spg27-1> Acesso em: 12 mar. 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação**: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 319f. Tese (Doutorado em Ciência

Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019b.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dyyLjXzMKQCwnbz4DwZCGdK/> Acesso em: 14 nov. 2020.

WANDROSKI, Silvana Francescon; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O Social em Questão** - Ano XVII, n. 32, p. 165-182, 2014. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm> Acesso em: 17 jul. 2020.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.