

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA SOARES DE SOUZA BUENO

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS NA CONSTRUÇÃO DAS  
POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: estudo de  
caso comparado entre a UFRGS e a UFBA

Porto Alegre

2022

RITA DE CÁSSIA SOARES DE SOUZA BUENO

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS NA CONSTRUÇÃO DAS  
POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: estudo de  
caso comparado entre a UFRGS e a UFBA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Chaves Batista

Porto Alegre

2022

#### CIP - Catalogação na Publicação

Soares de Souza Bueno, Rita de Cássia  
A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS NA  
CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS FEDERAIS: estudo de caso comparado entre a  
UFRGS e a UFBA / Rita de Cássia Soares de Souza Bueno.  
-- 2022.  
322 f.  
Orientadora: Neusa Chaves Batista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação superior. 2. Universidades federais. 3.  
Política afirmativa. 4. Participação política. 5.  
Estudantes cotistas. I. Chaves Batista, Neusa, orient.  
II. Título.

RITA DE CÁSSIA SOARES DE SOUZA BUENO

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS NA CONSTRUÇÃO DAS  
POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: estudo de  
caso comparado entre a UFRGS e a UFBA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Aprovada em: 16 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Neusa Chaves Batista  
PPGEDU/UFRGS

---

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato  
PPGEDU/UFRGS

---

Profa. Dra. Marilis Lemos de Almeida  
UFPeI

---

Profa. Dra. Silvia Maria Leite de Almeida  
UFBA

Dedico esta tese a todas as gerações de mulheres da minha família. Em especial, a minha avó materna, Maria dos Santos Soares (*in memoriam*), e a minha avó paterna, Iride Ferreira de Souza (*in memoriam*).

## RESUMO

A partir dos anos 2000, as universidades públicas brasileiras passaram a reconhecer institucionalmente as desigualdades educacionais, consequência de desigualdades sociais, no tocante ao acesso. Desse modo, iniciaram um processo de comprometimento social com a construção das Políticas Afirmativas (PAs), visando garantir o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência no direito à educação superior pública. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) fazem parte desse grupo de instituições que implementaram, tensionadas por mobilizações de segmentos da comunidade acadêmica e movimentos sociais, reserva de vagas na tentativa de mitigar tais desigualdades. Se, por um lado, essas políticas nascem com objetivos comuns em ambas as instituições, bem como em uma mesma conjuntura nacional, por outro, desenvolvem-se distintamente em alguns aspectos. A presente tese buscou realizar um panorama crítico-analítico das Ações Afirmativas (AAs) nas universidades em tela, identificando as diferenças e as semelhanças, principalmente após o acesso, em relação à participação política de estudantes cotistas na construção das PAs destinadas a elas/es. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, estabelecendo uma abordagem de estudo de caso comparado em Educação (BARTLETT; VAVRUS, 2017; SOUZA; BATISTA, 2017), sob o recurso da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016; BAUER, 2002), utilizando o ciclo de análise de política educacional (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006) para investigar os contextos de *produção dos textos* e das *práticas político-participativas*. Com essa base metodológica, procurou interpretar o núcleo de sentidos da participação política estudantil expressa nos textos político-normativos produzidos pelas instituições e pelas/os discentes, assim como nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as/os gestoras/es da macroestrutura e com estudantes destinatárias/os da política. O arcabouço teórico-analítico envolveu as teorias de justiça social (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2010) e decoloniais (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2019), que, com intersecções, respaldam possibilidades de leitura ampliada sobre questões estruturais. Com esse direcionamento, foi possível perceber as influências das colonialidades na produção e na reprodução das injustiças sociais, visto que ambas se sustentam para fortalecer os quadros de desigualdade na sociedade e, conseqüentemente, no interior das instituições educacionais. Na macrogestão universitária, ao se considerarem os espaços à participação política estudantil, tanto a UFRGS quanto a UFBA apresentam estruturas administrativas permeadas por matrizes coloniais que, na maioria das práticas, negam a possibilidade de paridade participativa na interação social e nas arenas decisórias. Contudo, a UFBA apresenta maior abertura para a construção de uma participação dialógica, especialmente em relação às demandas por AAs de permanência apresentadas pelas/os estudantes cotistas. Por outro lado, nas duas universidades, as/os estudantes cotistas, ou demandantes por AAs, desde a presença até as atuações organizadas, apresentam um protagonismo histórico ao mitigarem a de(s)colonização dos espaços e das estruturas institucionais, ao lutarem e tensionarem as mudanças estruturais na busca por justiça social.

**Palavras-chave:** Educação superior. Universidades federais. Política afirmativa. Participação política. Estudantes cotistas.

## ABSTRACT

From the 2000s on, Brazilian public universities began to institutionally recognize educational inequalities, a consequence of social inequalities, in terms of access. Thus, they started a process of social commitment to the construction of Affirmative Policies (APs), aiming to guarantee the principle of equal conditions for access and permanence in the right to public higher education. Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and Federal University of Bahia (UFBA) are part of this group of institutions that implemented, under pressure from mobilizations of segments of the academic community and social movements, a vacancy quota in an attempt to mitigate such inequalities. If, on the one hand, these policies are born with common objectives in both institutions, as well as in the same national context, on the other hand, they develop differently in some aspects. This thesis sought to conduct a critical-analytical overview of AAs in the universities in focus, identifying the differences and similarities, especially after access, on the political participation of quota-holding students in the construction of APs aimed at them. The research was developed from a qualitative perspective, establishing a comparative case study approach in Education (BARTLETT; VAVRUS, 2017; SOUZA; BATISTA, 2017), under the resource of the Content Analysis technique (BARDIN, 2016; BAUER, 2002), using the education policy analysis cycle (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006) to investigate the contexts of production of the texts and the policy-participatory practices. With this methodological basis, it sought to interpret the core meanings of student political participation expressed in the political-normative texts produced by the institutions and by the students, as well as in the semi-structured interviews carried out with the managers of the macro-structure and students who are the recipients of the policy. The theoretical-analytical framework involved social justice theories (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2010) and decolonial theories (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2019), which, with intersections, support possibilities of expanded reading on structural issues. In this way, it was possible to perceive the influences of colonialities in the production and reproduction of social injustices, since both are sustained to strengthen the frameworks of inequality in society, and consequently, within educational institutions. In university macro-management, when considering the spaces for student political participation, both UFRGS and UFBA present administrative structures permeated by colonial matrices that, in most practices, deny the possibility of participatory parity in social interaction and in the decision-making arenas. However, UFBA presents greater openness for the construction of a dialogic participation, especially regarding the demands for AAs of permanence presented by the quota students. On the other hand, in both universities, quota students, or those demanding AAs, from their presence to their organized actions, present a historical protagonism in mitigating the de(s)colonization of institutional spaces and structures, by struggling and tensing structural changes in the search for social justice.

**Keywords:** Higher education. Federal universities. Affirmative policy. Political participation. Quota students.

## RESUMEN

A partir de la década de 2000, las universidades públicas brasileñas comenzaron a reconocer institucionalmente las desigualdades educativas, consecuencia de las desigualdades sociales, en términos de acceso. De esta forma, iniciaron un proceso de compromiso social con la construcción de Políticas Afirmativas (PAs), visando garantizar el principio de la igualdad de condiciones de acceso y permanencia en el derecho a la educación superior pública. La Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y la Universidad Federal de Bahía (UFBA) son parte de este grupo de instituciones que implementaron, tensionadas por movilizaciones de segmentos de la comunidad académica y movimientos sociales, reserva de vacantes en un intento de mitigar tales desigualdades. Si, por un lado, estas políticas nacen con objetivos comunes en ambas instituciones, así como en el mismo contexto nacional, por otro lado, se desarrollan de manera diferente en algunos aspectos. La presente tesis buscó realizar un panorama crítico-analítico de las Acciones Afirmativas (AAs) en las universidades en cuestión, identificando las diferencias y similitudes, especialmente después del acceso, sobre la participación política de las/os estudiantes de cuota en la construcción de PAs dirigidas a ellas/os. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, estableciendo un estudio de caso comparativo en Educación (BARTLETT; VAVRUS, 2017; SOUZA; BATISTA, 2017), utilizando la técnica de Análisis de Contenido (BARDIN, 2016; BAUER, 2002), utilizando el ciclo de análisis de políticas educativas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006) para investigar los contextos de producción de textos y prácticas de las políticas participativas. Con esta base metodológica, se buscó interpretar el núcleo de sentidos de la participación política estudiantil expresados en textos político-normativos producidos por las instituciones y por las/os estudiantes, así como en entrevistas semiestructuradas realizadas con las/os gestoras/es de la macro estructura y estudiantes destinatarias/os de la política. El marco teórico-analítico involucró teorías de justicia social (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2010) y decolonial (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2019), que, con intersecciones, sustentan posibilidades de lectura ampliada en cuestiones estructurales. Con esta dirección, fue posible percibir las influencias de las colonialidades en la producción y reproducción de las injusticias sociales, ya que ambas se sustentan para fortalecer la desigualdad en la sociedad, y consecuentemente, dentro de las instituciones educativas. En la macro gestión universitaria, al considerar espacios de participación política estudiantil, tanto la UFRGS como la UFBA presentan estructuras administrativas permeadas por matrices coloniales que, en la mayoría de las prácticas, niegan la posibilidad de paridad participativa en espacios de interacción social y de toma de decisiones. Sin embargo, la UFBA está más abierta a la construcción de participación dialógica, especialmente en relación a las demandas de AAs de permanencia presentadas por las/os estudiantes. Por otro lado, en ambas universidades, las/os estudiantes de cuota o estudiantes que demandan AAs, desde su presencia hasta acciones organizadas, tienen un papel histórico en la mitigación de la descolonización de espacios y estructuras institucionales, al luchar y acentuar cambios estructurales en la búsqueda por la justicia social.

**Palabras clave:** Educación superior. Universidades federales. Política afirmativa. Participación política. Cuota estudiantil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de justiça social.....	123
Figura 2 – Ciclo de de(s)colonialidades .....	124
Figura 3 – Ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social .....	125
Figura 4 – Mapa do Brasil, em destaque os estados do RS e da BA.....	163
Figura 5 – Organograma da UFRGS .....	186
Figura 6 – Organograma da UFBA .....	187

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição étnico-racial da população no RS e na BA.....	168
Gráfico 2 – População residente em áreas indígenas e quilombolas no RS e na BA .....	169
Gráfico 3 – População de PcDs com 2 anos ou mais .....	170
Gráfico 4 – Índice de assassinatos de pessoas <i>trans</i> no RS e na BA (2017-2021).....	173
Gráfico 5 – Instituições de educação superior públicas e privadas no Brasil.....	174
Gráfico 6 – Instituições de educação superior públicas no Brasil.....	175
Gráfico 7 – Composição da rede federal de educação superior vinculada ao MEC .....	175
Gráfico 8 – Escolas de Educação Básica públicas e privadas no Brasil.....	176

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Registros de artigos identificados pelas estratégias de busca .....	34
Tabela 2 – Registros de livros identificados pelas estratégias de busca.....	39
Tabela 3 – Registros de teses e dissertações identificados pelas estratégias de busca .....	43
Tabela 4 – Registros dos trabalhos identificados pelas estratégias de busca .....	49
Tabela 5 – Síntese dos números das fontes incluídas no estado da questão.....	54
Tabela 6 – Características da UFRGS e da UFBA: em relação aos cursos de graduação.....	61
Tabela 7 – Características dos estados do RS e da BA .....	165
Tabela 8 – Características das cidades de Porto Alegre e Salvador .....	167
Tabela 9 – Quantitativo das atas de reuniões dos Conselhos Universitários.....	200
Tabela 10 – Panorama dos artigos em periódicos .....	305
Tabela 11 – Panorama dos livros.....	307
Tabela 12 – Panorama das teses e dissertações .....	308
Tabela 13 – Panorama dos trabalhos em anais de eventos .....	310

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de busca avançada em fontes de informações especializadas .....	31
Quadro 2 – Fontes de informações especializadas e bases de dados consultadas .....	32
Quadro 3 – Informações básicas sobre os artigos em periódicos .....	35
Quadro 4 – Abordagens de pesquisas em artigos de periódicos.....	36
Quadro 5 – Informações sobre o livro .....	40
Quadro 6 – Abordagem de pesquisa em Maia <i>et al.</i> (2011).....	41
Quadro 7 – Informações básicas sobre a tese e a dissertação.....	45
Quadro 8 – Abordagem de pesquisa na dissertação e na tese .....	46
Quadro 9 – Informações básicas dos trabalhos em anais de eventos .....	50
Quadro 10 – Abordagem de pesquisa nos trabalhos em anais de eventos .....	51
Quadro 11 – Delimitação das entrevistas semiestruturadas .....	67
Quadro 12 – Síntese teórico-metodológica da tese .....	68
Quadro 13 – Dialética do procedimento científico em Bourdieu, Chamberedon e Passeron (1999).....	72
Quadro 14 – Relações e inter-relações teórico-metodológicas da tese .....	88
Quadro 15 – Níveis básicos para analisar a participação em Gohn (2016, 2019).....	94
Quadro 16 – Obstáculos para a participação política paritária em Fraser (2010) .....	95
Quadro 17 – Níveis de representação política em Fraser (2010) .....	96
Quadro 18 – Níveis de falsa representação política em Fraser (2010).....	96
Quadro 19 – Colonialidade do poder e outras substantivações .....	100
Quadro 20 – Colonialismo e colonialidade .....	104
Quadro 21 – Princípios de regulação e emancipação em Santos (2013).....	114
Quadro 22 – Fases do capitalismo em Santos (2013).....	114
Quadro 23 – Emancipação, cidadania e democracia em Santos (2013).....	117
Quadro 24 – Contextos de Estado e suas práticas em José Domingues (2001) .....	119
Quadro 25 – Algumas ações e seus impactos na construção das PAs.....	132
Quadro 26 – Primeiras experiências de PAs implantadas em universidades públicas e suas bases legais .....	135
Quadro 27 – Experiências de PAs em universidades privadas, com financiamento público .	136
Quadro 28 – Experiências de expansão e de PAs em universidades federais .....	137
Quadro 29 – Primeiras universidades da América espanhola e do Brasil .....	140
Quadro 30 – Periodização e formas de atuação dos movimentos estudantis no Brasil.....	152

Quadro 31 – Instâncias máximas de gestão na UFRGS e na UFBA .....	188
Quadro 32 – Conselhos Superiores e representações políticas na UFRGS e na UFBA .....	189
Quadro 33 – Órgãos na macrogestão e representações políticas de discentes cotistas na UFRGS e na UFBA .....	191
Quadro 34 – Princípios para a gestão democrática previstos na legislação do âmbito nacional e local.....	194
Quadro 35 – Tipos de voto: universal, paritário e em universidades federais.....	197
Quadro 36 – O núcleo de sentidos da participação política nas atas do CONSUNI .....	202
Quadro 37 – O núcleo de sentidos da participação política nas atas do CONSUN .....	208
Quadro 38 – Perfis de atuação coletiva em mídias digitais dos DAs .....	214
Quadro 39 – O núcleo de sentidos nos textos de materiais produzidos pelo DCE/UFRGS...	214
Quadro 40 – O núcleo de sentidos nos textos de materiais produzidos pelo DCE/UFBA.....	220
Quadro 41 – Mapeamento dos coletivos de estudantes cotistas na UFRGS via redes sociais .....	226
Quadro 42 – Mapeamento dos coletivos de estudantes cotistas na UFBA via redes sociais .	231
Quadro 43 – O núcleo de sentidos nos textos de materiais produzidos pelos coletivos de cotistas .....	233
Quadro 44 – Espaços de participação política das pessoas participantes da pesquisa .....	241
Quadro 45 – Perfil de estudantes participantes da pesquisa.....	243
Quadro 46 – Perfil das/os gestoras/es participantes da pesquisa.....	244
Quadro 47 – Inserção de estudantes indígenas na participação política.....	247
Quadro 48 – Inserção de estudantes negras/os na participação política.....	248
Quadro 49 – Inserção de estudantes PcD na participação política .....	249
Quadro 50 – Inserção de estudantes brancas/os de baixa renda na participação política.....	250
Quadro 51 – Inserção de estudantes <i>trans</i> na participação política.....	250
Quadro 52 – Inserção de estudantes quilombolas na participação política .....	251
Quadro 53 – Inserção de representantes discentes na participação política .....	252
Quadro 54 – Sentidos e significados da participação para estudantes indígenas .....	254
Quadro 55 – Sentidos e significados da participação para estudantes negras/os .....	255
Quadro 56 – Sentidos e significados da participação para estudantes PcD.....	256
Quadro 57 – Sentidos e significados da participação para estudantes brancas/os.....	257
Quadro 58 – Sentidos e significados da participação para estudantes <i>trans</i> .....	258
Quadro 59 – Sentidos e significados da participação para estudantes quilombolas.....	259

Quadro 60 – Sentidos e significados da participação para estudantes representantes do movimento estudantil e no Conselho Universitário .....	259
Quadro 61 – Espaços coletivos e participações de estudantes indígenas .....	261
Quadro 62 – Espaços coletivos e participações de estudantes negras/os .....	263
Quadro 63 – Espaços coletivos e participações de estudantes PcD .....	265
Quadro 64 – Espaços coletivos e participações de estudantes brancas/os e de baixa renda ..	266
Quadro 65 – Espaços coletivos e participações de estudante <i>trans</i> .....	267
Quadro 66 – Espaços coletivos e participações de estudantes quilombolas.....	268
Quadro 67 – Espaços coletivos e participações de estudantes representantes do movimento estudantil e no Conselho Universitário.....	270
Quadro 68 – Percepção sobre a participação política de estudantes cotistas na gestão/direcionamento das PAs na universidade.....	272
Quadro 69 – Ações, por parte de estudantes cotistas, que tenham impactado a gestão/direcionamento das PAs na universidade.....	275

## LISTA DE SIGLAS

AA	Ação Afirmativa
AC	Análise de Conteúdo
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AT	Análise Temática
BA	Bahia
CA	Centro Acadêmico
CAF	Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (UFRGS)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Casa do Estudante do Brasil
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFRGS)
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFBA)
CONSUN	Conselho Universitário (UFRGS)
CONSUNI	Conselho Universitário (UFBA)
CAAED	Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (UFBA)
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
GTAA	Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
INCLUIR	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (UFRGS)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NAPE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (UFBA)
OATD	Open Access Theses and Dissertations
PA	Política Afirmativa
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (UFBA)
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RE	Relatório de Gestão
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UIE	União Internacional dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E O ENCONTRO COM O TEMA.....	23
1.2 APRESENTAÇÃO DA TESE .....	26
<b>2 O “ESTADO DA QUESTÃO” DE PESQUISA</b> .....	<b>30</b>
2.1 ARTIGOS NAS COLEÇÕES DE PERIÓDICOS SCIELO E SCOPUS.....	33
2.2 LIVROS NAS BASES DE DADOS DA CAPES E DO WORLDCAT .....	39
2.3 TESES E DISSERTAÇÕES NOS CATÁLOGOS DA CAPES E DA OATD.....	42
2.4 TRABALHOS APRESENTADOS EM ANAIS DE EVENTOS DA ANPED E DA ANPAE ....	49
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	54
<b>3 APRESENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>57</b>
3.1 TEMA E CAMPO EMPÍRICO.....	57
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	62
3.3 OBJETIVOS .....	62
<b>3.3.1 Objetivo geral</b> .....	<b>62</b>
<b>3.3.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>63</b>
3.4 JUSTIFICATIVA .....	63
3.5 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS .....	65
<b>4 PERCURSO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>70</b>
4.1 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS .....	70
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CICLO DE ANÁLISE.....	74
4.3 PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	77
4.4 ESTUDOS DE CASO COMPARADO EM EDUCAÇÃO.....	81
4.5 ASPECTOS E COMPROMISSOS COM A ÉTICA EM PESQUISA .....	85
4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	87
<b>5 ESTADO, DEMOCRACIA, JUSTIÇA SOCIAL E DE(S)COLONIALIDADE</b> .....	<b>89</b>
5.1 JUSTIÇA SOCIAL COMO REDISTRIBUIÇÃO, RECONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA .....	90
5.2 DE(S)COLONIALIDADE, CAMPO UNIVERSITÁRIO E MOVIMENTOS ESTUDANTIS.....	98
5.3 FUNÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO.....	110
5.4 DEMOCRACIA, EMANCIPAÇÃO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLENA .....	114

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	121
<b>6 UNIVERSIDADES, POLÍTICA AFIRMATIVA E MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO DIREITO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>126</b>
6.1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA CONJUNTURA GLOBAL, LOCAL E EDUCACIONAL ..	127
6.2 HISTORICIDADE DAS UNIVERSIDADES NA AMÉRICA ESPANHOLA E NO BRASIL ..	139
6.3 PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	148
6.4 CONTEXTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DOS ESTADOS DO RIO GRANDE DO SUL E DA BAHIA .....	162
6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	177
<b>7 O NÚCLEO DE SENTIDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS .....</b>	<b>178</b>
7.1 CARACTERIZAÇÕES DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRGS E NA UFBA, OS ESPAÇOS E AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL.....	180
7.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO (NÃO)PARITÁRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS, NA UFRGS E NA UFBA.....	192
7.3 ATAS DOS CONSELHOS UNIVERSITÁRIOS DA UFRGS E DA UFBA .....	200
7.4 PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS NOS MATERIAIS PRODUZIDOS PELOS DIRETÓRIOS CENTRAIS DE ESTUDANTES NA UFRGS E NA UFBA .....	213
7.5 PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS NOS MATERIAIS PRODUZIDOS PELOS COLETIVOS DE ESTUDANTES COTISTAS NA UFRGS E NA UFBA .....	225
7.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	235
<b>8 O NÚCLEO DE SENTIDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS NO CONTEXTO DA PRÁTICA .</b>	<b>238</b>
8.1 CARACTERIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E O PERFIL DAS PESSOAS PARTICIPANTES .....	240
8.2 PROTAGONISMO POLÍTICO-PARTICIPATIVO DE ESTUDANTES COTISTAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS .....	246
<b>8.2.1 Suas inserções na participação política .....</b>	<b>246</b>
<b>8.2.2 Sentidos e significados da participação para a trajetória de vida das/os estudantes .....</b>	<b>253</b>
<b>8.2.3 Suas participações em espaços coletivos .....</b>	<b>261</b>

8.3 CONCEPÇÃO DE GESTORAS/ES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS .....	272
8.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	276
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÚCLEO DE SENTIDOS E CONTEXTOS .....</b>	<b>277</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>285</b>
<b>APÊNDICE A – PANORAMA DAS FONTES NO “ESTADO DA QUESTÃO” .....</b>	<b>305</b>
<b>APÊNDICE B – CARTAS-CONVITE PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>311</b>
<b>APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>315</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....</b>	<b>321</b>

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A construção de um projeto de país, seja esse projeto democrático, seja antidemocrático, não ocorre apenas de cima para baixo, dos governos para a sociedade. Essa construção e/ou essa autorização, assim como seu exercício, também ocorrem pelas bases de uma sociedade, especialmente nas instituições sociais<sup>2</sup>. As contextualizações históricas, teóricas e analíticas que apresento nesta tese, para além do objeto empírico pautado — a participação política de estudantes cotistas —, servem para refletir sobre os processos participativos nos mais diversos campos e sobre suas implicações para as decolonialidades estruturais na construção da cidadania, do direito à vida e à justiça social no sentido pleno.

Para Carvalho (2016), a cidadania plena é aquela que combina os direitos à liberdade, à participação e à igualdade para todas as pessoas. É comum conjugar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. Tais parâmetros podem servir para verificar a qualidade da cidadania em diferentes contextos, espaços e momentos históricos. A cidadã plena e o cidadão pleno seriam os titulares dos três direitos; os que acessam um ou alguns dos direitos teriam a cidadania incompleta; e as pessoas excluídas de qualquer direito seriam as não cidadãs. A justiça social, no sentido pleno, segundo Nancy Fraser (2010), abrangeria todas as dimensões de justiça na construção das políticas públicas: redistribuição (classe social e econômica); reconhecimento (*status* e identidade); e participação política (democrática e paritária).

A presente pesquisa é um estudo de caso comparado em Educação que analisa a experiência de pessoas, grupos e/ou coletivos de estudantes cotistas da graduação (ou estudantes que estejam diretamente envolvidas/os) na construção das Políticas Afirmativas em duas universidades federais: na UFRGS e na UFBA. Tem como principal objetivo compreender e analisar a participação política das/os discentes cotistas no processo de construção das Políticas Afirmativas em universidades federais brasileiras. Para isso, procura

---

<sup>1</sup> Devido à diversidade de vozes participativas e influenciadoras, para/na construção desta tese, fica difícil limitar a conjugação verbal a apenas uma pessoa para efetivar a escrita. Por isso, utilizarei: a) a primeira pessoa do singular (eu) quando estiver tratando de questões pessoais e de análises enquanto pesquisadora, ou seja, quando for a minha voz; b) a primeira pessoa do plural (nós), quando estiver falando em conjunto com outras pessoas, especialmente com a minha orientadora; e c) terceira pessoa do plural ou singular (elas/es ou ela/e) quando estiver referindo-me às fontes teóricas e/ou às empíricas, especialmente a voz das pessoas participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> A aparência que a sociedade assume é representada por práticas institucionais, que devem ser analisadas e questionadas. Um objeto de pesquisa “é recortado-construído pelas próprias instituições sociais” (PIRES, 2014, p. 59). A concepção de instituição é desenvolvida com base no que é instituído e no que é organizado. O instituído é o resultado de uma ação instituinte, que funda uma instituição. O organizado é o conjunto ordenado dos recursos humanos, materiais, temporais etc. São permeados por uma diversidade de vícios, entre eles a burocracia (BAREMBLITT, 2002).

responder às perguntas: como as/os estudantes participam? Quais são os espaços e as instâncias à participação? Como essa participação se apresenta no contexto da produção de textos e no contexto da prática relacionada à construção dessa política pública educacional?

Em seu livro *Metodologia científica em ciências sociais*, Pedro Demo (1995, p. 13, 25) diz que, na demarcação científica e nos critérios da cientificidade, “toda discussão metodológica guarda em si uma proposta, até porque é impossível não ter posição”. Ao tratar da qualidade política e da qualidade formal, rejeita polarizações e acrescenta que as pessoas são políticas por natureza, quer queiram, quer não queiram. Não podem ser neutras. Podem, no máximo, ser neutralizadas: “seja no sentido de sua emasculação política, para servir sem reclamar, seja no sentido de uma estratégia de distanciamento, como forma de controle de ideologia”. Segue argumentando que a qualidade política engloba:

[...] todas as dimensões humanas que não se reduzem a expressões materiais, como cultura, educação, mundo simbólico, arte, ideologia, mas tem como conteúdo mais específico o **fenômeno participativo**, porquanto a sociedade participativa é a qualidade política mais qualitativa que a história pode engendrar (DEMO, 1995, p. 25, grifo nosso).

A tese é de que as Políticas Afirmativas desencadearam, nos processos de acesso e inclusão das diversidades nas universidades federais brasileiras, *mudanças nos espaços e nas formas de participação política estudantil*. Acredito que essas mudanças não se apresentam com potencialidade por parte das instituições. Partem da potencialidade e dos tensionamentos desde a presença/ocupação de espaços pelas pessoas inclusas, até as atuações protagonizadas dessas/es estudantes — na luta por seus direitos. Se comprovada, a tese pretende trazer reflexões sobre um possível *ciclo de decolonialidades estruturais*<sup>3</sup> na construção da cidadania plena, que parte das bases e para as bases, das diversidades para as diversidades, buscando novos caminhos no interior das instituições para o respeito às diferenças e para a redução das desigualdades sociais, nas lutas que impulsionam o *ciclo de justiça social/educacional*<sup>4</sup>, no sentido pleno.

Cabe destacar que as circunstâncias para construção deste trabalho foram desafiadoras. Por um lado, em função do momento político que vivemos, das tensões e dos dilemas que estão embutidos nos processos participativos das/os discentes cotistas em tempos de Ações Afirmativas nas universidades federais brasileiras. Por outro, o campo empírico de pesquisa

<sup>3</sup> Tendo como núcleo a *decolonialidade do poder* (QUIJANO, 2014).

<sup>4</sup> Tendo como núcleo a *participação política* (FRASER, 2010).

coincidiu com o período de isolamento e/ou distanciamento social, em função da pandemia do novo coronavírus, das tensões e dos dilemas que estiveram embutidos nos processos de preservação da vida. Uma das consequências foi a adaptação do projeto inicial, da pesquisa de campo, ao modelo remoto emergencial.

Ao considerar que os posicionamentos políticos também são permeados pela história social ou, se preferirem, pela trajetória social — pessoal, profissional e acadêmica —, a seguir traço algumas considerações.

## 1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E O ENCONTRO COM O TEMA

Quando uma/um estudante em situação de exclusão social consegue ingressar e permanecer numa universidade pública, está exercendo um ato político, um ato de resistência (BATISTA, 2021, n.p.)<sup>5</sup>.

Situo que nasci na periferia da Região Metropolitana de Porto Alegre, faço parte de uma família de cinco irmãs e dois irmãos, filha de pai (serralheiro) e mãe (do lar) que pouco tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Estudei todo o Ensino Fundamental na Escola Estadual Governador Walter Jobim e todo o Ensino Médio Técnico em Magistério no Instituto Estadual de Educação Isabel da Espanha, ambas escolas públicas situadas no município de Viamão/RS<sup>6</sup>. Em 1996, aos 17 anos e paralelamente ao primeiro emprego, realizei o estágio de conclusão do curso de Magistério.

Na experiência do estágio, deparei-me com realidades sociais piores do que as que vivenciara até então. A escola em que estaguei tinha uma infraestrutura precária. As/os estudantes nem sequer tinham as condições básicas de moradia, higiene, alimentação, saúde e conseqüentemente de estudos. Era uma turma de primeira série<sup>7</sup> (alfabetização), e, entre as/os 32 estudantes, uma minoria vivia em situação social digna. Poderia relatar inúmeras histórias...

---

<sup>5</sup> Uma das reflexões da Profa. Dra. Neusa Chaves Batista, sobre atos políticos e resistências políticas, durante o seminário Itinerários de pesquisas em políticas educacionais, aula do dia 24/Set/2021. Disponível em: <https://gravacao.mconf.ufrgs.br/playback/presentation/2.3/01a9d44ff06592d3afed1d0ed42d5297d8d97c1f-1632517236415>. Acesso em: 29/Set/2021.

<sup>6</sup> Durante e após a conclusão do curso de licenciatura em Letras, tive o privilégio de retornar a essas escolas, como estagiária, como docente e mais tarde como pesquisadora.

<sup>7</sup> De acordo com antiga Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dava outras providências. Em 1996, foi substituída pela nova Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Como a do José, um menino branco, de 7 anos, que estava em situação de rua, tinha mais seis irmãos, todos retirados da mãe e sob a guarda da avó, que também não tinha as condições básicas para assisti-los. Descobri a situação por acaso, pois chegava cedo ao estágio com o intuito de preparar o material da aula e ele já estava à porta da escola. Pedia para entrar comigo, pois sabia que assim não seria barrado; e ficava me auxiliando. Como o fato se tornou frequente, fui investigar o caso e recebi a informação de que José dormia ali, à porta da escola. Para além, pude entender que seu déficit de atenção em aula também era reflexo da fome. Chamamos (a professora responsável e eu) a avó para conversar e apoiamos-los naquilo que estava ao nosso alcance.

Como a do Everton, um menino negro, neuroatípico, que aos 8 anos tinha enormes barreiras para se alfabetizar; e não tinha nenhum suporte especializado da escola ou do Estado. Após alguns anos, reencontrei-o trabalhando como empacotador de um supermercado localizado perto da escola. Conversamos um pouco, e ele me disse que tinha desistido dos estudos, que precisava trabalhar.

Como a do Maicon, outro menino negro, que aos 14 anos havia sido reprovado inúmeras vezes na primeira série. A professora titular me informou que ele não estava alfabetizado. No entanto, não realizava as atividades propostas em aula nem os testes. Um dia o chamei para conversar, ofereci atendimento extraclasse e ele aceitou. Durante os atendimentos, percebi nele uma baixíssima autoestima e muitos traumas escolares. Nesse sentido, trabalhamos (eu e ele) para fortalecê-lo, pois constatei que já estava alfabetizado, apenas precisava comparecer e fazer os testes finais. Naquele ano foi aprovado.

De 1996 a 2009, atuei como professora de Educação Básica em sala de aula. Entre as dores e os amores do magistério, deparei-me com inúmeros Josés, Evertons e Maicons. As trajetórias individuais das/os estudantes que passaram por mim permanecem vivas em minha memória, sempre trazendo inquietudes e questionamentos sobre o meu papel profissional e sobre o papel das instituições de Educação pública nas quais atuei e atuo.

No ano de 2003, depois de vários processos seletivos, ingressei no curso de licenciatura em Letras da UFRGS. Durante a graduação, o sentimento era de não pertencimento, desde o funcionamento institucional até a estruturação do currículo. Tudo muito distante da minha realidade. Até que encontrei a professora Ana Lúcia Liberato Tettamanzi. Nesse momento, passei a ter alguma identificação com o curso, dando outros sentidos/significados para a minha vida acadêmica. Fiz algumas disciplinas com ela, que também orientou meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Literatura Oral. Essas experiências proporcionaram-me os primeiros contatos com a pesquisa de cunho acadêmico e

com as teorias de(s)coloniais, tais como encontro de saberes, histórias, memórias, pertencimentos, culturas populares e dos povos que têm suas raízes na oralidade.

No ano de 2008, fiz o concurso para servidora Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) da UFRGS — foi o primeiro que existiu para o cargo. A vaga que ocupei foi criada no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Participei da implementação do REUNI nas Comissões de Graduação (COMGRADs) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), nos processos de: construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Filosofia, História e Ciências Sociais; reforma e reestruturação dos currículos; ampliação das vagas nos cursos; e criação do curso de graduação em Políticas Públicas.

As primeiras TAEs que ingressaram na universidade, em sua maioria, ficaram lotadas nas COMGRADs. Na época, o projeto político-educacional das nomeações era de que atuássemos como coordenadoras das comissões, função historicamente ocupada por docentes. Essa política tinha como principais objetivos desonerar os encargos docentes e fortalecer esses setores, que são estratégicos no atendimento e acompanhamento de estudantes da graduação. Entretanto, surgiram inúmeros embates e disputas por micropoderes, que se desdobraram na rejeição do projeto nos Conselhos Superiores da UFRGS. Nas práticas, algumas TAEs passaram a exercer a função de coordenadoras de fato, mas não de direito; outras passaram a ser subutilizadas em trabalhos meramente administrativos e burocráticos. Ou seja, nas Comissões de Graduação, tornamo-nos as “sem lugar”; ou as que ocupam os “entrelugares”.

Por iniciativa pessoal e engajamento profissional, eu e um grupo de colegas<sup>8</sup> TAEs tornamo-nos protagonistas nas implementações de políticas embrionárias de acompanhamento das/os estudantes cotistas. Criamos e organizamos institucionalmente os ciclos de Encontros sobre Acompanhamento Discente no Ensino Superior. Nesse espaço, trocávamos e discutíamos experiências de acolhimento e acompanhamento estudantil, na macro e microestrutura da universidade, com o intuito de refletir e buscar o aperfeiçoamento das nossas práticas. Outra luta que priorizei e priorizo nos “entrelugares” que ocupo na universidade é a “humanização das burocracias” — principalmente daquelas que excluem as/os estudantes.

---

<sup>8</sup> Aqui, cito algumas/alguns colegas que protagonizaram esse processo ou que se somaram ao longo da caminhada; e os locais em que atuavam à época: Michele Barcelos Doebber (COMGRAD de Engenharia); Fernanda Nogueira (COMGRAD de Farmácia); Patrícia Silveira da Costa (COMGRAD de Enfermagem); Ricardo Strack (COMGRAD de Química); Letícia Prezzi Fernandes (COMGRAD de Engenharia); Shirley Martin da Silva (COMGRAD de Agronomia); e tantas outras/os.

Diante desses desafios, a busca por formação continuada fez-se urgente. Em 2010, iniciei o curso de especialização em Gestão da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), escrevendo um TCC que foi intitulado *Reflexões sobre as políticas de ação afirmativa: a efetivação da reserva de vagas e o processo de inclusão dos primeiros cotistas nos cursos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS*. Tal trabalho trouxe alguns aspectos da minha atuação nas COMGRADs do IFCH.

No ano 2013, ingressei no mestrado em Educação pela UFRGS; minha dissertação, *Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no Programa de Ações Afirmativas da UFRGS*, sob orientação da Profa. Neusa Chaves Batista, versou sobre as políticas de permanência, buscando trazer discussões críticas sobre os processos de exclusão social (BOURDIEU, 1996, 1998, 2011) e de justiça social tridimensional (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2010) para as/os estudantes cotistas nas ações de permanência ofertadas pela UFRGS. Entretanto, o trabalho conseguiu abarcar com maior consistência apenas duas dimensões (redistribuição e reconhecimento), carecendo de aprofundamento na dimensão política. Ao perceber a importância do político para a efetivação do *ciclo de justiça social na construção de políticas educacionais*, surgiu o tema proposto para esta tese.

Ao considerar os sentidos do termo “emasculação política” utilizado por Pedro Demo (1995) e num exercício de autoanálise sobre os meus posicionamentos políticos, inicialmente cogitei que o termo me definia. Especialmente, porque em minha trajetória não estive vinculada a espaços mais organizados de participação coletiva. Todavia, ao longo das leituras, das escritas, da pesquisa de campo; ao revisitar minha história social; e ao ouvir a citação de Neusa Batista (APRESENTAÇÃO..., 2021) que introduz este texto, percebi que a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica era um ato político — de luta pessoal e coletiva em espaços-lugares participativos importantes. Um ato de resistência, de autoinclusão e de luta pela inclusão social de estudantes.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DA TESE

Para elucidar o escopo da proposta de tese, a pesquisa foi organizada da seguinte forma: após esta Introdução e apontamentos sobre a minha trajetória enquanto pesquisadora no encontro com o tema, vem o capítulo 2, que traz um “estado da questão” e, por meio de um panorama quantitativo e qualitativo, oferece uma sistematização de informações encontradas sobre o tema geral das ações afirmativas em universidades; o específico, da participação

política de estudantes cotistas; e as suas respectivas abordagens em 4 fontes de informações especializadas e em 8 bases de dados nacionais e internacionais, culminando na análise de 2.027 fontes. Os resultados demonstraram escassez da abordagem indireta e inexistência de abordagem direta sobre o tema específico em questão. Na sequência, o capítulo 3 apresenta o tema e o campo empírico, bem como o problema e os objetivos da pesquisa, justificando o propósito para a realização desta tese de doutorado.

O capítulo 4 contém o percurso epistemológico-metodológico, que explora as questões relacionadas aos níveis de abordagem e abstração da pesquisa, situada no campo de Política Educacional. Após as reflexões iniciais, são dispostas e posteriormente articuladas três perspectivas metodológicas. Por um lado, estão os pressupostos do ciclo de análise de políticas educacionais, que possibilitam um processo político multifacetado e dialético, permitindo a interação com outras perspectivas de abordagens e abstrações. Por outro lado, a Análise de Conteúdo é decomposta em métodos com técnicas flexíveis, integrando e acolhendo as outras concepções de análise, para abarcar a natureza análoga do objeto empírico e as diversas fontes que foram consultadas. A terceira interface contempla a natureza comparativa da pesquisa, incluindo a abordagem de estudo de caso comparado, que reforça os suportes para a construção de percepções entre as semelhanças e as diferenças em relação aos contextos de produção dos textos e das práticas institucionais.

O capítulo 5 trata do principal marco teórico-analítico do objeto empírico, o referencial tridimensional de (in)justiça social — socioeconômica (classe social), cultural (identidades e *status*) e política (participação política) — elaborado por Nancy Fraser (2001, 2006, 2007, 2010). E das teorias de(s)coloniais, que revisitam as questões de poder na modernidade sob diversos parâmetros, discutindo a categoria de colonialidade do poder e expondo suas consequências para o surgimento de sistemas inéditos de dominação e exploração social, que ordenam as sociedades na constituição de diversas estruturas de matriz colonial e reproduzem dependências histórico-estruturais (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2019). Com essas referências e afirmações, o referido capítulo estabelece alguns diálogos entre os conceitos de *participação política* e *decolonialidade de poder*, para tecer reflexões sobre o protagonismo de discentes cotistas, quando da busca por decolonialidades e justiça social na construção das Políticas Afirmativas. A perspectiva é construir uma base analítica, para os contextos de produção dos textos e das práticas sobre a participação política no interior das instituições, especialmente nas instituições educacionais — em universidades públicas federais.

De forma substancial, o capítulo 6 apresenta possíveis conceptualizações e um breve panorama histórico das AAs, abordando seus desdobramentos nos contextos global, nacional e local. Traz a historicidade do processo de surgimento das primeiras universidades na América espanhola e no Brasil, fazendo a crítica às suas raízes coloniais, que persistem até a atualidade. Trata da conjuntura histórica dos movimentos estudantis e dos seus protagonismos nos processos de construção das políticas públicas educacionais, especialmente no Brasil. Por fim, antecipa contextualizações para o desenvolvimento dos capítulos empíricos, tecendo problematizações com base em indicadores sociais sobre as categorias de desigualdade e que suscitaram a proposição de algum tipo de política pública afirmativa (cotas)<sup>9</sup> nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e/ou da Bahia.

O capítulo 7 procura mostrar o núcleo de sentidos (BARDIN, 2016; BAUER, 2002), no contexto de produção de textos, sobre participação política das/os discentes cotistas na construção das AAs na UFRGS e na UFBA. Para Bowe, Ball e Gold (1992) e Mainardes (2006), é nesse contexto que as políticas educacionais tomam forma, seja nos textos legais (leis, resoluções, decisões etc.), seja nos formais (comentários, discursos etc.), sendo resultados de disputas e acordos. A pesquisa nas fontes documentais, para além das legislações, deteve-se nos textos político-normativos do âmbito de estruturas da macrogestão, que correspondem aos Conselhos Superiores, às pró-reitorias e a alguns órgãos suplementares envolvidos diretamente com a gestão das PAs. Utilizou, também, materiais produzidos por discentes, analisando as principais pautas e reivindicações apresentadas pelos Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) e pelos coletivos de estudantes cotistas.

O capítulo 8 discute, com base no resultado das entrevistas semiestruturadas com as/os atrizes/atores estudantes e gestoras/es, o núcleo de sentidos (BARDIN, 2016; BAUER, 2002), no contexto das práticas, sobre a participação política de estudantes cotistas na construção das PAs, considerando que os relatos de atuação e as memórias podem revelar (re)produções de significados e sentidos atribuídos, bem como de valores históricos e culturais constantes das atuações coletivas e individuais que se refletem na gestão e no direcionamento das políticas educacionais. Para Bowe, Ball e Gold (1992) e Mainardes (2006), é nesse contexto que a política está sujeita à interpretação e às recriações por parte das/os atrizes/atores, que podem interferir nos efeitos e resultados, no direcionamento das políticas.

---

<sup>9</sup> Atualmente, na UFRGS há as seguintes modalidades de cotas: origem escolar; baixa renda; indígenas; Pessoas com Deficiência (PcDs); refugiados; e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Na UFBA, são as seguintes: origem escolar; baixa renda; indígenas aldeados; moradores das comunidades remanescentes dos quilombos; pessoas *trans* (transexuais, transgêneros e travestis); imigrantes ou refugiados; PcDs; e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

A implementação de PAs em universidades federais brasileiras e seus diversos desdobramentos e confrontos de argumentos explicitam as disputas da sociedade em torno desse bem público. A promulgação da Lei n. 12.711/2012, além de fomentar a responsabilidade civil e social das universidades públicas, *consolidou uma relação direta entre decolonialidade e justiça social no direito à educação*. A presença das/os novas/os estudantes desencadeou múltiplos processos de (res)significação dos espaços institucionais: das práticas de ensino, pesquisa e extensão. Suas participações políticas revelam alternativas do que conta como político. A amplitude de seus movimentos foi cotejada nos espaços (extra)institucionais como um conjunto de atuações que sinalizam uma abrangência de lutas que compõem e impulsionam um *ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social*.

Os principais resultados de pesquisa apontam que, na macrogestão universitária, ao considerar os espaços à participação política estudantil, tanto a UFRGS quanto a UFBA apresentam estruturas administrativas permeadas por matrizes coloniais que, na maioria das práticas, negam a possibilidade de paridade participativa na interação social e nas arenas decisórias. Contudo, a UFBA oferece maior abertura para a construção de uma participação dialógica, especialmente em relação às demandas por AAs de permanência apresentadas pelas/os estudantes cotistas. Por outro lado, nas duas universidades, as/os estudantes cotistas, ou demandantes por AAs, desde a presença até as atuações organizadas, apresentam um protagonismo histórico ao mitigarem a de(s)colonização dos espaços e das estruturas institucionais, ao lutarem e tensionarem as mudanças estruturais na busca por justiça social.

## 2 O “ESTADO DA QUESTÃO” DE PESQUISA

Esta pesquisa de caráter bibliográfico procura estabelecer o “estado da questão” sobre o tema geral Ação Afirmativa em universidades; e sobre o específico, a participação política de estudantes cotistas na construção das Políticas Afirmativas em universidades públicas federais. Estudos dessa natureza justificam-se pelo seu potencial de mapear e sistematizar a produção científica em determinada área do conhecimento, dentro de um recorte temporal. É um tipo de levantamento bibliográfico cujos objetivos se prestam a delimitar e caracterizar as especificidades de uma investigação, bem como à consequente identificação e definição das categorias centrais das abordagens teórico-metodológicas para o desenvolvimento de futuras pesquisas. As principais fontes de informação são: artigos científicos, livros, anais de eventos, teses e dissertações, e os resultados servem para elucidar e delimitar a contribuição original de pesquisadoras/es para o campo científico (FERREIRA, 2002; THERRIEN; THERRIEN, 2004).

Entre os recursos para o levantamento em cada base de dados consultada, foram utilizados os termos controlados e as ferramentas de busca avançada, com a finalidade de refinar a pesquisa. O termo de busca foi construído pelas palavras-chave relacionadas e/ou sinônimas do tema geral da pesquisa: Ação Afirmativa em universidades. Além disso, em sua construção, foram usados os operadores lógicos, também conhecidos como operadores booleanos, que:

Derivam das teorias de conjuntos e são usados universalmente na recuperação de informação. São os seguintes operadores válidos numa expressão de busca: **ou/or** recupera os registros que contém pelo menos uma das palavras pesquisadas; **e/and** recupera os registros que contém todas as palavras solicitadas na expressão de busca; **não/not** serve para excluir um ou mais termos da pesquisa (MENDONÇA, 2015, p. 21, grifo da autora).

Certamente, a escolha e a construção do termo não esgotam a produção de conhecimento sobre a temática em questão. Entretanto, podem aproximar-se do número de produções existentes nas bases de dados e nos *sites* consultados.

Durante as consultas, não houve recortes temporais<sup>10</sup> e/ou de línguas/idiomas; todos os registros foram incluídos nos estudos, independentemente da língua/idioma e do seu ano de

---

<sup>10</sup> Não realizei recorte temporal, já que a intenção é incluir no estudo as produções (artigos, livros, teses e dissertações): a) que antecedam a implementação da primeira AA em universidades públicas brasileiras (até 2001); b) que sucedam a implementação da primeira AA em universidade pública brasileira (2002-2012); e as

publicação. Contudo, com a finalidade de refinar e focalizar a pesquisa, houve um recorte na área de conhecimento — Ciências Humanas<sup>11</sup> —, visto que este estudo está situado no campo da Educação, que se encontra dentro dessa grande área de interesse. Assim, entre os recursos de refinamento disponíveis nas plataformas, foram utilizados os seguintes critérios:

Quadro 1 – Critérios de busca avançada em fontes de informações especializadas

<b>LÍNGUA/IDIOMA</b>	Todos
<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	Todos
<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	Ciências Humanas
<b>TERMOS DE BUSCA</b>	("ação afirmativa" OR "ações afirmativas" OR cota OR cotas) AND (universidade OR universidades OR "educação superior" OR "ensino superior") ("affirmative action" OR quotas) AND (university OR "higher education")

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Nos *sites* dos eventos, como não há a possibilidade de busca com refinamento para extração automática dos dados e/ou de uso dos operadores booleanos, o levantamento foi feito de forma manual, tendo como estratégia de delimitação a escolha de Grupos de Trabalho (GT) que mais se aproximavam da temática de pesquisa: a) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) — “Gestão da Educação Superior” e “Movimentos Sociais e Educação” —; b) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) — “Diversidade, inclusão social e cultural” e “Gestão da Educação Superior”. Foram incluídos nos estudos os anais dos congressos internacionais da ANPAE de 2010 a 2018<sup>12</sup>; e os anais dos últimos dez anos das reuniões científicas nacionais da ANPEd de 2009 a 2019<sup>13</sup>.

A presente análise converge para um panorama quantitativo e qualitativo com base na sistematização das informações encontradas, consultando o tema geral, o específico e suas

---

que c) sucedam a aprovação da Lei federal de Cotas (2013-presente), na tentativa de obter um panorama que abrangesse todos os ciclos dessa política educacional.

<sup>11</sup> A área de Ciências Humanas é composta pelas subáreas: Antropologia/Arqueologia, Ciência Política/Relações Internacionais, Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia. De acordo com Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 968, aprovado em 17 de dezembro de 1998, e com a Resolução n. 1, de 27 de janeiro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12798-areas-de-conhecimento-campos-de-saber>. Acesso em: 12 ago. 2018. E de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 12 ago. 2019.

<sup>12</sup> A ANPAE já promoveu a realização de 16 eventos internacionais, sendo o primeiro no ano de 1968. Entretanto, foram incluídos nos estudos apenas os anais de 2010 a 2018, pois somente estes estão disponíveis *on-line*.

<sup>13</sup> A ANPEd já promoveu a realização de 38 reuniões nacionais, sendo a primeira no ano de 1978. Estão disponíveis *on-line* os anais a partir do ano de 2000. Entretanto, foram incluídos nos estudos apenas os anais dos dez últimos anos.

respectivas abordagens em quatro fontes de informações especializadas e em oito bases de dados, nacionais e internacionais:

Quadro 2 – Fontes de informações especializadas e bases de dados consultadas

FONTES DE INFORMAÇÕES	BASES DE DADOS	
	NACIONAL	INTERNACIONAL
1) ARTIGOS	Periódico da Scientific Electronic Library Online (SciELO) <sup>14</sup>	Periódico do Scopus <sup>15</sup>
2) LIVROS	Periódico da CAPES <sup>16</sup>	Biblioteca WorldCat <sup>17</sup>
3) TESES E DISSERTAÇÕES	Catálogo CAPES <sup>18</sup>	Catálogo da Open Access Theses and Dissertations (OATD) <sup>19</sup>
4) TRABALHOS EM EVENTOS	Site da ANPED <sup>20</sup>	Site da ANPAE <sup>21</sup>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Com a finalidade de organizar o levantamento bibliográfico, os documentos foram armazenados no gerenciador de referência Mendeley<sup>22,23</sup>, que é uma ferramenta nas

<sup>14</sup> A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. É o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 12 jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

<sup>15</sup> O Scopus é um banco de dados multidisciplinar da editora Elsevier. Indexa mais de 21.500 periódicos, de 5 mil editores internacionais, além de outros documentos. Cobre as áreas de Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Físicas e Ciências Sociais. O acesso a esse conteúdo pode ser feito pelo Portal de Periódicos, por meio do contrato Elsevier B. V/Scopus, e também é disponibilizado no Portal de Periódicos da CAPES por meio da opção “Buscar base”. Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>. Acesso em: 12 jul. 2019.

<sup>16</sup> O Portal de Periódicos da CAPES, que também disponibiliza livros. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

<sup>17</sup> O WorldCat é uma rede mundial de bibliotecas. Disponível em: <https://www.worldcat.org/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

<sup>18</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11 jul. 2019.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://oatd.org/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

<sup>20</sup> ANPED. Anais de Reuniões Científicas Nacionais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 11 nov. 2019.

<sup>21</sup> ANPAE. Anais dos Congressos Internacionais. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

<sup>22</sup> A solução Mendeley é um gerenciador de referências e uma rede social acadêmica que ajuda a organizar uma pesquisa, colaborar com outras pessoas on-line e descobrir as pesquisas mais recentes. O acesso é gratuito e disponibilizado pela editora Elsevier mediante cadastro. Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/mendeley>. Acesso em: 13 ago. 2019).

<sup>23</sup> Até o momento, as bases (CAPES e OATD) que utilizo para extrair os dados das fontes de “teses e dissertações” e os sites para acessar os dados das fontes “anais de eventos” (ANPAE e ANPED) não proporcionam os recursos necessários para salvamento automático dos dados por meio de gerenciadores de referências. Nesse caso, realizo as análises utilizando uma planilha criada no software Microsoft Excel (versão 2016). Após as análises, as “teses e dissertações” e os “trabalhos publicados em eventos” selecionados para leitura na íntegra, fosse para finalidade de uso neste estado da questão, fosse por interesse acadêmico, salvei manualmente no Mendeley, com seu arquivo em Portable Document Format (PDF) e/ou endereço eletrônico de localização/acesso, assim completando a criação de minha biblioteca pessoal.

versões *desktop* e *on-line* que ajuda a gerenciar, compartilhar e descobrir conteúdo para as pesquisas, possibilitando a criação de um banco de dados personalizado, de uma biblioteca pessoal. Entre outras funções, o Mendeley permite:

- a) eliminação das duplicatas;
- b) extração automática de dados em massa (autores, título, data de publicação, *link* com a localização *on-line* do documento etc.) em bancos de dados e da internet em geral;
- c) filtragem da coleção de referências da biblioteca Mendeley por autor, título ou palavras-chave;
- d) exportação dos detalhes do documento em diferentes estilos de referência;
- e) compartilhamento e sincronização da biblioteca ou partes dela com outras pesquisadoras;
- f) utilização de *plug-in* para citar documentos diretamente no Microsoft Word.

Após o levantamento e o armazenamento, houve a leitura de todos os títulos e resumos dos artigos, livros, teses, dissertações e trabalhos apresentados/publicados em eventos, buscando identificar quais tratavam do tema geral sob alguma forma de análise. De posse dessa informação, foi organizado um panorama sobre as produções: quantificações por ano e principais abordagens. Ainda, entre essas produções sobre o tema geral, houve a verificação de quais estavam relacionadas diretamente com a temática específica ou quais apresentavam alguma intersecção com esta — procedendo-se à leitura na íntegra. Depois da leitura na íntegra, foram sistematizadas as informações sobre: título, autor(es), ano de publicação, tipo de produção, campo do conhecimento, Instituição de Ensino Superior (IES), objetivos, objeto de estudo, enfoque metodológico e principais resultados — quando necessário, adaptando-se tais variáveis a cada uma das fontes (livros, artigos, teses, dissertações e trabalhos em eventos). Por fim, foram exercitadas análises críticas das produções encontradas, buscando apontar as possibilidades de abordagens para futuras pesquisas.

## 2.1 ARTIGOS NAS COLEÇÕES DE PERIÓDICOS SCIELO E SCOPUS

Foram encontrados 142 artigos na SciELO e 89 artigos na Scopus, entre os quais havia apenas 1 duplicata, totalizando 230 artigos acadêmicos para leitura dos títulos e resumos, buscando identificar quais tratavam do tema geral e do específico. Segue a sistematização dessas informações:

Tabela 1 – Registros de artigos identificados pelas estratégias de busca

BASE (ARTIGOS)	REGISTROS RECUPERADOS	ESTRATÉGIA (TERMOS UTILIZADOS)	DATA
SciELO (nacional)	141 (2002-presente)	("ação afirmativa" OR "ações afirmativas" OR cota OR cotas) AND (universidade OR universidades OR "educação superior" OR "ensino superior").	02/07/2019
Scopus (internacional)	89 (2000-presente)	1) ("ação afirmativa" OR "ações afirmativas" OR cota OR cotas) AND (universidade OR universidades OR "educação superior" OR "ensino superior"); 2) ("affirmative action" OR quotas) AND (university OR "higher education").	04/07/2019

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Após a leitura dos 230 títulos e resumos dos textos, 21 artigos foram excluídos, 8 da SciELO e 13 da Scopus, visto que não tratavam do tema geral. Abordavam os seguintes assuntos: pedagogias universitárias; feminismo; cotas no emprego; cotas na política; internacionalização da educação superior. Foram incluídos no estudo 209 artigos, cujas informações compõem o panorama constante do APÊNDICE A, item 1. Nesse item, dentro da variável “abordagens” de estudos, há uma predominância de produções categorizadas como “ação afirmativa racial” e “ação afirmativa racial e social” em universidades brasileiras: a) em primeiro lugar, estes trabalhos abordam, principalmente, relações raciais, raça e racismo no Brasil; e suas intersecções com as AAs em universidades e/ou nos cursos de graduação; b) em segundo, com menor incidência, estão os estudos sobre os processos de implementação/implantação das cotas étnico-raciais e/ou sociais, trazendo análises, avaliações e impactos dessa política nas instituições, especialmente em relação ao acesso/ingresso.

Dos 209 artigos que abordavam o tema geral, apenas 4 tinham alguma intersecção com o tema específico, os quais foram selecionados para análises mais aprofundadas. Os quatro artigos fazem parte da coleção de três revistas indexadas na base da SciELO: 1) *Educação em Revista*; 2) *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; 3) *Civitas: Revista de Ciências Sociais*. Seguem dados e informação sobre os artigos:

Quadro 3 – Informações básicas sobre os artigos em periódicos

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTORA(S) DO TEXTO</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>REVISTA QUE PUBLICOU</b>	<b>ÁREA</b>	<b>QUALIS<sup>24</sup></b>
<i>Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes”</i>	Andreliza Cristina de Souza; Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG)	2015	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	Educação	A1
<i>Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas</i>	Joana Célia dos Passos [Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)]	2015	<i>Educação em Revista</i>	Educação	A1
<i>Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior</i>	Angela Randolpho Paiva (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)	2015	<i>Civitas: Revista de Ciências Sociais</i>	Ciências Sociais	B2
<i>Políticas públicas de ações afirmativas para a educação superior: o conselho universitário como arena de disputas</i>	Neusa Chaves Batista (UFRGS)	2015	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	Educação	A1

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Todos os artigos são de divulgação de pesquisas e apresentam revisões de literatura e reflexões teóricas sobre a democratização e as AAs na educação superior, bem como reflexões teórico-empíricas sobre justiça social, cidadania e reconhecimento para estudantes cotistas em universidades públicas brasileiras. Após a leitura na íntegra, foi possível sistematizar os objetivos, o objeto de estudo, o enfoque metodológico, as fontes e os principais resultados, conforme o Quadro 4:

<sup>24</sup> Consulta realizada na Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 6 out. 2019.

Quadro 4 – Abordagens de pesquisas em artigos de periódicos

	<b>SOUZA E BRANDALISE (2015)</b>	<b>PASSOS (2015)</b>	<b>PAIVA (2015)</b>	<b>BATISTA (2015)</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Desvelar se a política de cotas de uma instituição de ensino superior paranaense, na percepção das/os estudantes que a ela recorreram para ingresso nos cursos de graduação, favorece ou possibilita a democratização do acesso e a promoção da igualdade e da justiça social.	Analisar a cultura acadêmico-curricular e suas configurações derivadas da presença de estudantes negras/os cotistas no cotidiano da UFSC.	Discutir a fruição de direitos humanos para a construção da cidadania no Brasil. Destacar fatores determinantes para a organização social de movimentos sociais negros. Contextualização e conceituação dos direitos e demandas por reconhecimento.	Analisar os principais impasses, conflitos e contradições da política de AAs da UFRGS, na 1.151ª Sessão do Conselho Universitário realizada em 2012, que tinha como objetivo avaliar os primeiros cinco anos da implantação da política.
<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	Política de “acesso” por AA, cotas sociais.	Acesso e permanência material e simbólica das/os cotistas étnico-raciais.	Ação do movimento negro e a controvérsia das “cotas raciais”.	Embates e disputas estabelecidos pelas/os suas/seus atrizes/atores, em especial o impasse que se estabelece entre os segmentos docente e discente, no que se refere ao parecer da Comissão Especial de avaliação das AAs.
<b>ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	Qualitativo	Qualitativo	Qualitativo	Qualitativo
<b>FONTES</b>	Questionário/entrevista com estudantes.	Documentos normativos. Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Questionário com professoras/es e coordenadoras/es de curso. Depoimento de estudantes negras.	Editais de processo seletivo para ingresso em universidades. Formulário com estudantes. Entrevista com gestoras/es.	Documentos: atas, pareceres, pedidos de vistas e outros documentos produzidos no/pelo Conselho Universitário da UFRGS (CONSUN).

	<b>SOUZA E BRANDALISE (2015)</b>	<b>PASSOS (2015)</b>	<b>PAIVA (2015)</b>	<b>BATISTA (2015)</b>
<b>PRINCIPAIS RESULTADOS</b>	Na concepção das/os estudantes, a política de cotas da instituição pesquisada democratiza o acesso ao ensino superior; no entanto, elas/es acreditam que a política de cotas não promove justiça social e/ou corrige as desigualdades sociais e étnicas.	O déficit de cidadania da população negra desafia o modelo de universidade do século XXI. O perfil de estudantes vem se modificando com as políticas afirmativas e a própria universidade também, mesmo que lentamente. Tanto quanto as condições econômicas, as condições simbólicas são desafiadoras para a permanência e o êxito no percurso universitário de estudantes cotistas negras/os e indígenas. Os PPPs não têm sido influenciados na perspectiva de acolher as questões étnico-raciais.	De 2002 a 2012, 70% das universidades públicas tinham algum tipo de AA. As duas apreensões iniciais (a existências de conflitos raciais e a queda da qualidade de ensino) desfizeram-se ao longo da implementação.	Os embates e disputas estabelecidos pelos segmentos do conselho, em especial das/os docentes e das/os discentes, expressam as disputas presentes na sociedade brasileira por um modelo de justiça social em face das políticas públicas de AAs para a educação superior. Na 1.151ª Sessão do CONSUN, realizada em 2012, houve impasses, confrontos e discussões, porém a decisão da maioria do colegiado apoiou o parecer de vistas do segmento das/os docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Em relação à metodologia, é possível observar a utilização de estudos exclusivamente com abordagem qualitativa. Nas fontes detalhadas no Quadro 4, três artigos (SOUZA; BRANDALISE, 2015; PAIVA, 2015; PASSOS, 2015) aplicaram questionários, entrevistas e/ou formulários tendo como foco as/os estudantes cotistas. Para além, dois dos textos (PAIVA, 2015; PASSOS, 2015) valeram-se da análise de documentos institucionais e entrevista com professoras/es ou gestoras/es, enquanto Batista (2015) utilizou os documentos atas, pareceres e pedidos de vistas produzidos na/para a 1.151ª Sessão do CONSUN, de 2012.

No artigo de Souza e Brandalise (2015), há uma discussão inicial sobre políticas públicas, políticas sociais, PA e política de cotas; e as referidas autoras propõem-se a discutir os conceitos de democratização, justiça social e igualdade de forma teórica e empírica. As conceptualizações propostas apresentam-se mais como uma revisão de literatura dos conceitos tradicionais, e a justiça social, foco de interesse deste “estado da questão”, é abordada especialmente do ponto de vista da juridicidade, ou seja, por meio de considerações sobre justiça formal e justiça substancial.

A pesquisa de Passos (2015), após contextualizações, panoramas, reflexões teóricas e empíricas significativas sobre o tema das cotas raciais, aponta para outras possibilidades de investigação sobre AA em universidades, entre as quais: a) estratégias solidárias construídas em prol da permanência de estudantes cotistas; b) participação de estudantes negras/os em grupos de pesquisa; c) realização de estudos comparativos sobre o tema entre universidades brasileiras. Os desafios das políticas institucionais no âmbito da autonomia universitária são: “apontar soluções já demandadas pelos movimentos sociais, pela comunidade acadêmica e, sobretudo, pelos estudantes cotistas, iniciativas que certamente alargam seu espectro democrático, eixo basilar de sua missão ante a sociedade brasileira” (PASSOS, 2015, p. 177).

Nos estudos apresentados por Paiva (2015), uma das principais contribuições para a construção deste “estado da questão” foi o panorama contextual e conceitual sobre cidadania, esfera pública, direitos, reconhecimento, ação coletiva, identidade no Brasil e suas possibilidades de relações com as políticas de AA em universidades. As AAs em universidades são: “uma ação efetiva para buscar a parcial reparação do déficit de oferta da educação superior para a promoção de uma cidadania mais democrática” (PAIVA, 2015, p. 145).

A principal contribuição do estudo de Batista (2015, p. 120-121) para futuras construções de pesquisa e proposições de análises é que o

[...] acesso aos instrumentos legítimos de expressão e, portanto, a participação no quinhão da autoridade institucional, organiza-se a partir de uma hierarquia institucional cujo impacto, quase sempre, resulta em desigualdade na representação de segmentos nos atos decisórios.

E que “as proposições dos segmentos discentes foram sendo derrotadas, em sua grande maioria, voto a voto, até que prevalecesse a vontade oficial” (BATISTA, 2015, p. 121) do que é institucional; especialmente prevaleceram os discursos considerados legítimos do ponto de vista institucionalizado.

Até o momento, é possível observar, nas exposições sistemáticas dos estudos encontrados, que há contribuições importantes para o tema geral e, também, para o tema específico. Entretanto, não foram encontradas pesquisas que se debruçassem diretamente sobre o tema específico da participação política de estudantes cotistas na construção das Políticas Afirmativas em universidades públicas federais.

## 2.2 LIVROS NAS BASES DE DADOS DA CAPES E DO WORLDCAT

Foram encontrados 93 livros na base de dados da CAPES e 260 livros no WorldCat, entre os quais havia 28 duplicatas, totalizando 325 livros para leitura dos títulos e, quando disponíveis, de suas sinopses e seus sumários, buscando identificar quais tratavam do tema geral e do tema específico. Segue a sistematização dessas informações:

Tabela 2 – Registros de livros identificados pelas estratégias de busca

<b>BASE (LIVROS)</b>	<b>REGISTROS RECUPERADOS</b>	<b>ESTRATÉGIA DE BUSCA (TERMOS UTILIZADOS)</b>	<b>DATA</b>
CAPES <sup>25</sup>	93 (1996-presente)	("ação afirmativa" OR "ações afirmativas" OR cota OR cotas) AND (universidade OR universidades OR "educação superior" OR "ensino superior")	08/08/2019
WorldCat <sup>26</sup>	260 (1993-presente)	1) ("ação afirmativa" OR "ações afirmativas" OR cota OR cotas) AND (universidade OR universidades OR "educação superior" OR "ensino superior"); 2) ("affirmative action" OR quotas) AND (university OR "higher education").	08/08/2019

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

<sup>25</sup> A base de dados de livros da CAPES também faz parte do acervo do Portal de Periódicos da CAPES e apresenta dados e textos de publicações especialmente realizadas no Brasil. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pnews&mn=71](https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&mn=71). Acesso em: 9 ago. 2019.

<sup>26</sup> O WorldCat é a maior rede mundial de conteúdo e serviços de biblioteca, conectando-se a coleções e serviços de mais de 10 mil bibliotecas no mundo que são dedicadas a fornecer acesso a seus recursos na *web*. Disponível em: <https://www.worldcat.org/whatis/default.jsp>. Acesso em: 9 ago. 2019.

Após a leitura dos 325 títulos e, quando disponíveis, das sinopses e dos sumários dos livros, foram excluídos 157 títulos — 78 da CAPES e 107 do WorldCat — por não tratarem do tema geral; abordavam os seguintes assuntos: cotas no emprego; cotas na política; tecnologias educacionais; direitos humanos, história e memória de universidades; biografias e autobiografias; patrimônio histórico; saúde coletiva (especialmente da população negra); religião. Foram incluídos no estudo 168 livros, dos quais foram extraídas as informações que compõem o panorama constante do APÊNDICE A, item 2. Nesse item, os dados referentes às produções de livros também demonstram que há a predominância (149 desses 168 títulos) de “abordagens” categorizadas como “ação afirmativa racial” e “ação afirmativa racial e social” em universidades brasileiras. Estes trabalhos abordam, principalmente, relações raciais, raça e racismo no Brasil; e suas intersecções com as AAs em universidades e/ou nos cursos de graduação.

Dos 168 que abordavam o tema geral, apenas 1 fazia alguma intersecção com o tema específico, o qual foi selecionado para análises mais aprofundadas. O livro compõe a base de dados da CAPES e intitula-se *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Está disponível na íntegra, como *e-book*, também na base da SciELO<sup>27</sup>. Seguem as informações sobre a obra:

Quadro 5 – Informações sobre o livro

TÍTULO DO LIVRO	AUTORA	ANO DE PUBLICAÇÃO	EDITORIA	ÁREA
<i>Observatório da vida estudantil: primeiros estudos</i>	Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA)	2011	Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA)	Psicologia da Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Em sua sinopse, informa-se que:

A obra contempla os objetivos, metodologia de trabalho e perspectivas atuais do Observatório da Vida Estudantil, que atua em duas Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia - a UFBA e a UFRB. A obra, formada por 12 artigos, trata de temas como o novo universitário que vem se inserindo na UFBA, o aluno de origem popular e a opinião dos estudantes com relação ao Bacharelado Institucional. A relação da juventude com a política, a maternidade durante o período universitário, e a questão da evasão na educação superior são alguns dos assuntos também abordados (SAMPAIO, 2011, n.p.).

<sup>27</sup> Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

Ao percorrer o sumário do livro, foi encontrado apenas um artigo de intersecção com o tema específico deste “estado da questão”. Após a leitura na íntegra do texto, foi construído o Quadro 6, que sistematiza os objetivos, o objeto de estudo, o enfoque metodológico, as fontes e os principais resultados:

Quadro 6 – Abordagem de pesquisa em Maia *et al.* (2011)

MAIA, Allan Jeffrey Vidal <i>et al.</i> Juventude e política: observando a UFBA. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). <b>Observatório da vida estudantil: primeiros estudos.</b> Salvador: EDUFBA, 2011. p. 169-186.	
<b>OBJETIVOS</b>	Buscar um conhecimento preliminar sobre as relações entre juventude e política na UFBA.
<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	Participação política estudantil: significados, experiências de militâncias em grupos/coletivos específicos e atuação pessoal.
<b>ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	Qualitativo (pesquisa participativa).
<b>FONTES</b>	– Diário de campo. – Entrevista semiestruturada com estudantes.
<b>RESULTADOS</b>	– O ambiente universitário não é o único responsável pelo desencadeamento da participação política das/os estudantes [...] a sensibilização é feita, por diferentes agentes que vão da vida familiar, passando pelo grupo de iguais e pela mídia. – A vinculação a movimentos políticos e sociais interfere nos itinerários de vida e na constituição da subjetividade das/os estudantes entrevistadas/os, que se veem existencialmente vinculadas/os aos movimentos que integram. – A política tem efeito de vincular os sujeitos às questões do seu mundo, do seu país, da sua comunidade proximal, apresentando caminhos e possibilidades de ação coletiva que podem fazer enorme diferença na formação de uma pessoa, sobretudo jovens universitárias/os, ávidas/os em encontrar, em meio a dilemas identitários, características dessa idade da vida. – As/os estudantes sentem: “desvalorização, pela instituição universitária, das práticas políticas, de qualquer coloração ou formato, não havendo integração entre as instâncias administrativas e os diferentes movimentos”, “preconizam outras práticas institucionais, que legitimem melhor suas atividades, superando o clima de confronto que, eventualmente, torna críticas essas relações” (p. 184). – A universidade concede espaço para articulação independente de diferentes grupos. Há uma infraestrutura mínima, constituída pelos espaços legitimados para os Diretórios Acadêmicos (DAs) ou Centros Acadêmicos (CAs) e DCE, cujo funcionamento é garantido administrativamente. – As/os estudantes não restringem sua movimentação política aos muros da universidade, participando de ações coletivas, locais e nacionais que reforçam seus movimentos específicos, tornando-se fontes de mais aprendizagens do ponto de vista de sua formação política. – Os espaços políticos instituídos no meio universitário acabam se tornando portas de entrada para os movimentos sociais tomarem contato com o mundo, por vezes difícil de penetrar, que é a universidade. – Na UFBA, diferentes segmentos da juventude continuam ativos politicamente e buscam formas inovadoras de atuação.

Fonte: Maia *et al.* (2011).

O artigo acima (MAIA *et al.*, 2011) é derivado do trabalho de pesquisa e intervenção desenvolvido por seis estudantes do curso de Psicologia da UFBA, nas disciplinas Psicologia Escolar I e II, sob orientação da Profa. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio, no ano de 2008. As/os estudantes pesquisadoras/es Maia *et al.* (2011) abrem a discussão sobre a “participação política da juventude” interrogando-se sobre o seu incremento ou declínio, nas três ou quatro

últimas décadas, ressaltando que estudiosas/os do tema se dividem entre a emergência de um apolitismo juvenil e o surgimento de novas formas de engajamento político. Comentam que as/os jovens entre 15 e 25 anos são 20% da população e se encontram à margem dos processos decisórios em relação às políticas públicas elaboradas pelo governo brasileiro, apontando para a necessidade de ocupação desses espaços de representatividade. Ainda, afirmam que as/os jovens estão participando em grupos/coletivos de diferentes correntes políticas e ideológicas que pleiteiam espaços de participação e que articulam ações de tipo afirmativo, tanto em caráter local quanto global; e os múltiplos pertencimentos permitem a permeabilidade dessas/es jovens a outros movimentos políticos de caráter afirmativo ou de discriminação positiva (MAIA *et al.*, 2011). Como uma das principais colaborações para este “estado da questão” e para possíveis direcionamentos de futuras pesquisas, destacam que na universidade coexistem espaços institucionalizados que permitem a participação política, funcionando como territórios legitimados de representatividades mais voltados para as políticas estudantis e/ou educacionais, tais como: DAs ou CAs e o DCE. Para além desses movimentos, trazem a possibilidade de encontrar acadêmicas/os vinculadas/os a outros grupos, como partidos políticos; e grupos nucleados com base em temas referentes à diversidade/identidade (racial, étnica, de gênero etc.). Em seus estudos, optaram por apresentar relatos de entrevistas com representantes estudantis dos DCEs, dos CAs, dos DAs, do Movimento de Luta Antimanicomial, do Movimento do Passe Livre e do Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) (MAIA *et al.*, 2011).

A abordagem de pesquisa acima traz importantes contribuições analíticas sobre a participação política de estudantes em diferentes formas e perspectivas, especialmente quanto à diversidade e às possibilidades da participação estudantil. Entretanto, assim como as demais produções analisadas até o momento, não se debruça diretamente sobre o tema específico da participação política de estudantes cotistas na construção das Políticas Afirmativas em universidades públicas federais.

### 2.3 TESES E DISSERTAÇÕES NOS CATÁLOGOS DA CAPES E DA OATD

Foram encontrados 548 registros de teses e dissertações acadêmicas na base da CAPES e 357 na base de dados da OATD, totalizando 905 trabalhos acadêmicos para leitura dos títulos e resumos, buscando identificar quais tratavam do tema geral e do tema específico. Segue a sistematização dessas informações:

Tabela 3 – Registros de teses e dissertações identificados pelas estratégias de busca

BASE	REGISTROS RECUPERADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	ESTRATÉGIA (TERMOS UTILIZADOS)	DATA
CAPES <sup>28</sup>	548 (2001-presente)	142	406	("ação afirmativa" OR "ações afirmativas" OR cota OR cotas) AND (universidade OR universidades OR "educação superior" OR "ensino superior")	11/07/2019
OATD <sup>29</sup>	357 (1979-presente)	104	253	("affirmative action" OR quotas) AND (university OR "higher education")	12/07/2019

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Foram identificadas e excluídas 320 produções, 35 por se tratar de duplicatas (24 da CAPES e 11 da OATD) e 288 por não abordarem o tema geral da pesquisa (186 da CAPES e 102 da OATD). As que não estavam relacionadas com o tema geral tratavam dos seguintes assuntos:

- a) CAPES — cotas no trabalho; cotas na política; formação docente; manifestações culturais; internacionalização da educação superior; estudos de gênero; psicologia escolar; violência na escola; escolas comunitárias; relações étnico-raciais na educação infantil; relações étnico-raciais no Ensino Fundamental; adolescentes negras/os infratores —;
- b) OATD — cotas no trabalho (especialmente para mulheres na África); relações étnico-raciais na África; força de trabalho das pessoas idosas; identidades sociais; raça/etnia e esporte; relações igualitárias do ponto de vista jurídico; relações de ensino e aprendizagem em escolas; relações étnico-raciais na escola.

Por fim, foram incluídas no estudo 582 teses e dissertações, cujas informações compuseram o panorama constante do APÊNDICE A, item 3. No referido item, dentro da

<sup>28</sup> O catálogo de teses e dissertações da CAPES foi disponibilizado em julho de 2002, com referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do Brasil, com o objetivo de facilitar o acesso a essas informações. As informações bibliográficas publicadas são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: [http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02\\_bt\\_sobre.html](http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html). Acesso em: 12 jul. 2019.

<sup>29</sup> O OATD pretende ser o melhor recurso para encontrar teses e dissertações de pós-graduação de acesso aberto publicadas em todo o mundo. Metadados (informações sobre as teses) são provenientes de mais de 1.100 faculdades, universidades e instituições de pesquisa. A OATD atualmente indexa 4.959.023 teses e dissertações. Disponível em: <https://oatd.org/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

variável “abordagens” de estudos, as produções categorizadas como, na OATD, “Ação Afirmativa no Brasil” e “Ação Afirmativa nos Estados Unidos (EUA)”; e, na CAPES, “Ação Afirmativa Racial” e “Ação Afirmativa Racial e Social” apresentaram uma semelhança quantitativa de produções. Numa perspectiva mais qualitativa, as variáveis dentro dessas abordagens, assim como nas demais fontes (artigos e livros) já analisadas, trataram das relações raciais, raça e racismo nos respectivos países; e suas intersecções com as AAs em universidades e/ou nos cursos de graduação.

Para além das abordagens acima, as teses e dissertações classificadas como “Ação Afirmativa nos EUA”, na OATD, também tratavam de assuntos como: cotas nos tribunais; desempenho de estudantes cotistas; inclusão de negra/os; o processo de implementação das AAs em universidades; trajetória de vida e acadêmica de cotistas; cotas para imigrantes; cotas para indígenas; discussões sobre as cotas na mídia; relacionamento entre cotistas e não cotistas, entre outros.

Para além das abordagens sobre as relações raciais, raça e racismo no Brasil e em universidades, as teses e dissertações sobre “Ação Afirmativa no Brasil”, na OATD, tratavam dos temas: desempenho de estudantes cotistas; cotas para indígenas; cotas para Pessoa com Deficiência; egressos do Programa Universidade para Todos (PROUNI); cotas nos Institutos Federais de Educação; trajetórias de vida, acadêmica e de egressos cotistas; comissões de aferição (1); pré-vestibulares populares.

Nas produções categorizadas como “Ação Afirmativa na África”, na OATD, as análises tratavam de relações raciais, raça e racismo naquele país e de suas intersecções com as AAs em universidades e/ou nos cursos de graduação. Entretanto, havia abordagens diferenciadas, como AAs de gênero na educação superior — cotas para mulheres (8) —, produzidas na Etiópia, na Universidade Addis Ababa.

Na base de dados OATD, dentro da variável “abordagens” de estudos, as produções que categorizamos como “Ação Afirmativa no Brasil” somaram 98: a) 14 foram escritas no exterior, em 12 universidades<sup>30</sup>, localizadas 4 países — Estados Unidos da América (9), Noruega (3), Países Baixos (1) e Finlândia (1) —; b) 84 foram produzidas em universidades brasileiras.

Por fim, das 582 teses e dissertações que abordavam o tema geral, AA em universidades, apenas 2 tinham alguma intersecção com o tema específico e foram selecionadas

---

<sup>30</sup> Universidade da Califórnia (EUA) (2), Universidade da Flórida (EUA) (2), Universidades de Oslo (Noruega) (3); Universidade do Kansas (EUA) (1), Universidade de Utrecht (Países Baixos) (1), Universidade de Helsinque (Finlândia) (1), Universidade do Texas (EUA) (1), Universidade Colúmbia (EUA) (1), Universidade de Maryland (EUA) (1), Universidade do Michigan (EUA) (1).

para análises mais aprofundadas. As duas produções acadêmicas correspondem a uma tese, disponível na base de dados da CAPES, e uma, dissertação disponível em ambas, CAPES e OATD. Seguem as informações sobre as obras:

Quadro 7 – Informações básicas sobre a tese e a dissertação

<b>TÍTULO</b>	<i>Possibilidades e oportunidades de atuação política: estudo sobre a formação do Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas no processo de reivindicação por cotas na UFRGS</i>	<i>Juventude, política e educação: a emergência do estudante precarizado no contexto da reforma do ensino superior, sua inserção no movimento estudantil e os conflitos no campo político universitário</i>
<b>AUTOR</b>	Felipe Prolo	Fabiano Pereira Silva
<b>ORIENTADOR(A)</b>	Renato de Oliveira	Tereza Correia da Nobrega Queiroz
<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	2011	2018
<b>INSTITUIÇÃO</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
<b>TIPO</b>	Dissertação	Tese
<b>ÁREA</b>	Ciências Humanas (Sociologia)	Ciências Humanas (Sociologia)
<b>BASE DE DADOS</b>	CAPES e OATD	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

As duas produções correspondem a trabalhos de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico, ambas em instituições públicas brasileiras e escritas em língua portuguesa. Após a leitura na íntegra, foi organizado o Quadro 8, que sistematiza os objetivos, o objeto de estudo, o enfoque metodológico, as fontes e os principais resultados das pesquisas:

Quadro 8 – Abordagem de pesquisa na dissertação e na tese

	<b>PROLO (2011)</b>	<b>SILVA (2018)</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Analisar o processo de formação de um coletivo de estudantes da UFRGS intitulado Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA).	Analisar se, de fato, a mudança na base social (classe) da universidade pública federal reflete um novo momento das mobilizações estudantis pautadas na sobrevivência/permanência da/o estudante na universidade e como a/o estudante se torna um sujeito político se inserindo em movimentos coletivos de mudança no contexto atual da expansão e retração do ensino superior.
<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	O processo de formação de um coletivo de estudantes na UFRGS intitulado GTAA.	A participação de jovens universitárias/os, por meio do movimento estudantil.
<b>ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	Qualitativo	Qualitativo
<b>PRINCIPAIS REFERENCIAIS METODOLÓGICOS</b>	Gabriel Feltran (2006), experiências individuais e coletivas (análise de trajetórias).	– Laville e Dionne (1999), em estudo de caso. – Beaud e Weber (2015), em estudos etnográficos.
<b>FONTES</b>	Entrevistas abertas realizadas com os membros do GTAA.	– Levantamento bibliográfico. – Análise de indicadores sociais [Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)]. – Etnografia com/nos movimentos estudantis. – Entrevistas com estudantes.
<b>PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS</b>	– Sidney Tarrow (2009), sobre a “estrutura de oportunidades políticas”, que se refere às condições estruturais dos contextos sociais para que determinados indivíduos se engajem coletivamente. – José Albuquerque (1977), Marialice Foracchi (1965) e Gilberto Velho (1999), sobre as noções e possibilidades de constituição de “projeto” de ações coletivas. – Alberto Melucci (1995, 2001, 2004), sobre os fatores que conferem a um grupo sua “unidade”.	– Thompson (1981, 1984, 1987), com base no conceito de experiência. – Bourdieu (1983, 1996, 2011, 2012), com o conceito de campo político, <i>habitus</i> , entre outros. – Eder Sader (1988), com a noção de sujeito coletivo que desenvolve práticas de ação coletivas com base no reconhecimento de interesses em comum.

	<b>PROLO (2011)</b>	<b>SILVA (2018)</b>
<b>RESULTADOS</b>	<p>– A formação do GTAA desenvolveu-se de um processo de organização coletiva anterior, pautada em questionamentos em relação a dinâmicas da instituição e mais propriamente de um curso em específico (Ciências Sociais).</p> <p>Posteriormente, desenvolveu-se a proposta de estudar sobre a questão das ações afirmativas; depois, especificamente, sobre o sistema de cotas. Após a iniciativa de estudantes do curso mencionado, agregaram-se outras/os atrizes/atores, posicionados institucionalmente em relação a essas/es estudantes iniciais.</p> <p>– O GTAA constituiu-se em uma estrutura de oportunidades políticas para organizar-se coletivamente. Essa dimensão de oportunidades envolveu um posicionamento institucional favorável dos que se tornaram membros do grupo, um posicionamento político de outras/os atrizes/atores da instituição e de não vinculados a esta que promoveram facilidades e poucas restrições para o grupo, e a percepção, por parte dessas/es estudantes, dessa abertura política para reivindicar-se o sistema de cotas na universidade.</p> <p>– A pauta das cotas na universidade, para além do seu conteúdo intrínseco, foi adotada pelo coletivo GTAA como uma forma de as/os atrizes/atores atribuírem significados para suas trajetórias enquanto graduandas/os, demonstrando que são nas situações sociais que se produzem os fundamentos para o surgimento de ações políticas que buscam suas transformações sociais.</p> <p>– O GTAA buscou articulação com instâncias tanto da universidade como de entidades organizadas da sociedade civil. Houve articulação com os programas Educação Antirracista no Cotidiano Escolar Acadêmico e Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares. Também houve articulação com o DCE da UFRGS, com entidades dos movimentos sociais, cursinhos pré-vestibular populares, lideranças indígenas, entre outros.</p> <p>– Como resultado dessa articulação estudantil, foi criada a Comissão Especial de Ações Afirmativas, composta por membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e por membros do CONSUN, culminando na construção da proposta e aprovação da Decisão n. 134, de 2007, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.</p>	<p>– Apontam para uma expansão da universidade pública federal, com base em políticas públicas governamentais [como REUNI, Lei de Cotas, Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) etc.], assim como para a chegada de grandes parcelas das classes.</p>

Fonte: Informações extraídas de Prolo (2011) e Silva (2018).

Em sua dissertação, Prolo (2011) analisou processo de formação do coletivo intitulado Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas, composto por estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse coletivo propôs-se a estudar e reivindicar a implementação do sistema de cotas, nas modalidades étnico-racial e socioeconômica, na referida universidade. O processo de formação e debates iniciou-se no fim do ano de 2005 e estendeu-se até 2007, quando foi aprovada a resolução que implementou o PAA na UFRGS. Uma das principais contribuições desse estudo foi fazer pensar as futuras pesquisas sobre ações coletivas, em cenários onde as formas de atuação política não fossem as mesmas que tradicionalmente serviram de base para outras pesquisas acadêmicas.

Em sua tese, Silva (2018) destaca que uma das pautas dos movimentos estudantis em universidades, especialmente na UFPB e nas últimas décadas, foram as condições de classe (redistribuição) que reivindicavam a assistência social/estudantil. Acrescenta que, a partir de 2007, com a implantação de ações governamentais com vistas à ampliação e à democratização do acesso à universidade, houve a ascensão de camadas populares da sociedade brasileira nessa área de ensino, o que intensificou essa pauta. Segundo o autor, as mobilizações e os atos políticos do movimento estudantil evidenciam a precariedade da assistência à/ao estudante, interferindo diretamente na permanência daquelas/es em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O foco da sua pesquisa são as mudanças de base social que estão ocorrendo nas universidades públicas federais, que refletem um novo momento de mobilizações, pautadas na sobrevivência/permanência, tornando a/o estudante da universidade um sujeito político. O autor não entra diretamente na seara da chegada de pessoas negras, indígenas, com deficiência e outras/os oprimidos, com pautas de reconhecimento. Ou seja, o autor trata das mudanças no campo político-universitário com a chegada de um novo sujeito político — a/o estudante precarizada/o (com pautas de redistribuição) —, nos seguintes atos políticos que ocorreram na UFPB, entre 2015 e 2016: greve de fome (fevereiro de 2016); ocupação da Reitoria pelas/os estudantes independentes (março de 2015); ocupação da Reitoria pelas/os estudantes que apoiaram e participaram da greve de fome (março de 2016); ocupação da Reitoria pelas/os alunas/os da residência universitária (maio de 2017); ato na Reitoria das/os estudantes bolsistas em protesto ao atraso no repasse da verba da assistência estudantil (novembro de 2015).

Ainda, Silva (2018) realiza um levantamento do “estado da arte” de seu objeto de estudo, ou seja, a juventude e o movimento estudantil. Constata uma grande quantidade de produções que tratam das mobilizações políticas juvenis no contexto dos anos de 1960-70, o que o motivou a seguir com a pesquisa sobre as práticas de organização e ação dessas/es

atrizes/atores sociais na atualidade. Empenhou-se em conhecer o cotidiano das/os estudantes do ensino superior, suas pautas e práticas organizativas e as mobilizações que acontecem no espaço social da UFPB.

#### 2.4 TRABALHOS APRESENTADOS EM ANAIS DE EVENTOS DA ANPED E DA ANPAE

Conforme filtros e buscas já especificados na Introdução, foram encontrados 539 registros de trabalhos nos anais dos eventos, sendo 245 no *site* da ANPAE; e 294 no *site* da ANPEd. Segue a sistematização dessas informações:

Tabela 4 – Registros dos trabalhos identificados pelas estratégias de busca

BASE	REGISTROS RECUPERADOS	ESTRATÉGIA DE BUSCA	DATA
ANPAE <sup>31</sup>	245 (2010-2018)	GT: Diversidade, Inclusão Social e Cultural GT: Gestão da Educação Superior	11/11/2019
ANPEd <sup>32</sup>	294 (2009-2019)	GT03: Movimentos Sociais e Educação GT11: Política de Educação Superior	12/11/2019

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Após a leitura dos títulos e resumos, foi possível identificar que 19 tratavam do tema geral, cujas informações compuseram o panorama constante do APÊNDICE A, item 4. Entre esses 19 trabalhos, apenas 6 tinham alguma intersecção com o tema específico; todos constavam do GT03 da ANPEd. Os seis trabalhos encontrados foram lidos na íntegra e compuseram as informações do Quadro 9:

<sup>31</sup> A ANPAE é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da Educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE consolidou-se, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da Educação. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>. Acesso em: 12 jul. 2019.

<sup>32</sup> A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Fundada em 16 de março de 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e pelo desenvolvimento da Educação no Brasil. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 12 jul. 2019.

Quadro 9 – Informações básicas dos trabalhos em anais de eventos

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR(ES) DO TEXTO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>EVENTO</b>	<b>GT</b>
<i>Repercussões da experiência militante em outras esferas da vida: jovens engajados em partidos políticos</i>	Ana Karina Brenner	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2012	ANPEd	GT3
<i>Experiências de participação social de jovens e sentidos atribuídos às suas vidas</i>	Maurício Perondi	PUCRS	2015	ANPEd	GT3
<i>Topias, utopias e projeções de futuro de jovens participantes de coletivos sociais</i>	Maurício Perondi	PUCRS	2017	ANPEd	GT3
<i>Ação coletiva e formação política: os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no Sul de Minas Gerais</i>	Luís Antônio Groppo	Universidade Federal de Alfenas	2017	ANPEd	GT3
<i>Lutas em (dis)curso: leitura, escrita e experiência na ocupação estudantil universitária</i>	Luiza Alves de Oliveira, Adriana Alves Ferreira Costa, Juaciara Barrozo Gomes	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017	ANPEd	GT3
<i>Sentidos da participação: considerações sobre o engajamento de jovens de camadas populares em universidades públicas</i>	Felipe Tarábola	Universidade de São Paulo (USP)	2019	ANPEd	GT3

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Após a leitura na íntegra dos textos informados no Quadro 9, foram sistematizados os objetivos, o objeto de estudo, o enfoque metodológico, as fontes e os principais resultados de pesquisa:

Quadro 10 – Abordagem de pesquisa nos trabalhos em anais de eventos

TRABALHOS	OBJETIVOS	OBJETO DE ESTUDO	ENFOQUE METODOLÓGICO	FONTES	RESULTADOS
<b>Tarábola (2019)</b>	Discutir alguns aspectos relativos à pluralidade de modos e de sentidos atribuídos às experiências de participação pública e política de algumas/alguns estudantes.	Participação pública e política de algumas/alguns jovens estudantes universitárias/os.	Qualitativo.	Entrevistas com estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– As/os novas/os estudantes universitárias/os não apenas não aceitaram passivamente sua condição dada no interior da USP como se movimentaram e foram construir um sentido para si na nova experiência, escolhendo a inserção e participação em coletivos e associações ou as vivenciando como provas, no sentido de desafios estruturais.</li> <li>– Coube a cada uma/um das/os jovens pesquisadas/os construir as condições da própria sobrevivência na; e, à instituição, suas regras, entraves burocráticos etc., via desenvolvimento de uma espécie de astúcia relacional própria às/aos hiperatrizes/hiperatores latino-americanas/os.</li> </ul>
<b>Oliveira, Costa e Gomes (2017)</b>	Analisar os discursos das/os estudantes pelo viés da emancipação, da constituição de subjetividades, da experiência e da saber da experiência.	O movimento de ocupação das/os estudantes em universidades no ano de 2015.	Qualitativo.	Discursos das/os estudantes (fotografados).	Para além do movimento, os discursos configuram-se como lutas em curso, em uma universidade que resiste e re(existe).
<b>Gropo (2017)</b>	Sistematizar resultados parciais de pesquisa sobre a dimensão educativa das organizações juvenis.	Organizações juvenis e o processo de formação política.	Qualitativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Revisão bibliográfica acerca da formação política, organizações juvenis e movimento social.</li> <li>– Entrevistas com participantes da ocupação.</li> </ul>	Houve o exercício efetivo, pelos coletivos juvenis e pela ocupação, da política como dissenso e como ressignificação do espaço da universidade, bem como a multiplicidade e inventividade dos seus processos formativos, em parte autogeridos.
<b>Brenner (2012)</b>	Analisar engajamento de jovens universitárias/os em partidos políticos.	Engajamento de jovens universitárias/os em partidos políticos.	Qualitativo.	Entrevista com jovens universitárias/os.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O número de jovens engajadas/os em partidos políticos é pequeno, mas sua presença na esfera pública juvenil é significativa.</li> <li>– O engajamento constitui-se em novo espaço de convivência e socialização secundária que aprofunda, ao mesmo tempo que tenciona, a socialização familiar e escolar.</li> </ul>

TRABALHOS	OBJETIVOS	OBJETO DE ESTUDO	ENFOQUE METODOLÓGICO	FONTES	RESULTADOS
<b>Perondi (2015, 2017)</b>	Compreender os sentidos expressos por jovens acerca de suas experiências de participação social em quatro coletivos.	Participação de jovens em coletivos.	Qualitativa.	Participação direta de jovens na produção dos dados empíricos.	Com base no estudo realizado, é possível afirmar que a participação das/os jovens nos coletivos em que atuam produz sentidos demarcadores em seus itinerários pessoais, no passado, no presente e no futuro.

Fonte: Informações extraídas de Brenner (2012), Groppo (2017), Oliveira, Costa e Gomes, (2017), Perondi (2015, 2017) e Tarábola (2019).

Dos trabalhos registrados no Quadro 10, dois buscam compreender os sentidos expressos por jovens acerca de suas experiências de participação social em quatro coletivos da Região Metropolitana de Porto Alegre: Instituto Ingá (movimento ecológico); cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares (educação popular); Instituto Cultural Afro-Sul/Odomodê (dimensão étnico-racial); e Campanha Nacional contra a Violência e o Extermínio de Jovens (violência). Foram apresentados pelo mesmo autor, que é pesquisador do Observatório Juventudes da PUCRS (PERONDI, 2015, 2017).

O trabalho produzido na UERJ corresponde a um recorte de tese de doutorado. A autora entrevistou 21 jovens universitários entre 21 e 29 anos de idade, no período de 2009 a 2010. Os jovens estavam todos engajados em partidos políticos situados “à esquerda do espectro político”, consideradas as variadas definições. Os jovens informaram que o engajamento político transformou alguns padrões de relacionamentos afetivos e amigáveis, alterou relações com os pais, tornou-os menos racistas, machistas e homofóbicos, incidiu sobre hábitos de consumo e sobre as escolhas de inserção profissional (BRENNER, 2012).

Outros dois trabalhos tratam dos movimentos de ocupações em universidades que ocorreram no ano de 2016. O autor metodologicamente envolveu a leitura crítica de obras acerca de formação política, organizações juvenis e movimento social; realizou uma pesquisa de campo (por meio de observação participante) que incluiu entrevistas com participantes da ocupação. Entre os principais resultados, encontrou o exercício efetivo, pelos coletivos juvenis e pela ocupação, da política como dissenso e como resignificação do espaço da universidade, bem como a multiplicidade e inventividade dos seus processos formativos, em parte autogeridos (GROPPO, 2017).

Em outro trabalho apresentado, as autoras escreveram o artigo com base em suas experiências como professoras-pesquisadoras durante a ocupação do Instituto de Educação de uma universidade localizada na zona rural do estado do Rio de Janeiro, no qual cerca de 30 estudantes se instalaram e permaneceram durante o último trimestre de 2016. Os discursos produzidos foram fotografados, reconhecidos como experiências de luta e resistência e analisados por meio do viés da emancipação, constituição de subjetividades e experiência (OLIVEIRA; COSTA; GOMES, 2017).

Outro trabalho, que foi apresentado na 39ª Reunião Científica da ANPEd, em 2019, discute os aspectos relativos à pluralidade de modos e de sentidos atribuídos às experiências de participação pública e política de algumas/alguns jovens estudantes universitárias/os que fizeram cursinho preparatório para o vestibular oferecido pela própria USP. O autor faz entrevistas com as/os jovens e analisa de forma indutiva o material coletado, constatando que

as respostas individuais dadas pelas/os pesquisadas/os possibilitam refletir sobre os vínculos e as relações entre a vida das/os pesquisadas/os e a sociedade. Utiliza os referenciais de Sociologia da Educação e de estudos acerca da juventude na reflexão sobre a sociabilidade, os sentidos das formas de engajamento e a atuação na esfera pública desses indivíduos (TARÁBOLA, 2019).

Nas exposições sistemáticas dos estudos encontrados, há contribuições que possibilitaram reflexões significativas sobre a participação política de estudantes em diferentes formas e perspectivas. Entretanto, assim como nas demais produções analisadas anteriormente, não foram encontradas pesquisas que se debruçassem diretamente sobre o tema específico.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A construção deste “estado da questão”, para além da revisão de literatura, configurou uma posição da pesquisa em relação ao seu objeto de estudo e a elaboração de um texto narrativo, com esforços para trazer a concepção de ciência e a contribuição epistêmica no campo do conhecimento. O desenho da narrativa obedeceu à ordem e aos critérios com proposição descritiva. Os mesmos dados, entregues a outras/os pesquisadoras/es, possivelmente teriam uma nova forma de narrar, não necessariamente o seu conteúdo (TERRIEN; TERRIEN, 2004).

No total, compuseram o estudo 2.027 fontes de informações especializadas, entre elas: 230 artigos, 353 livros, 246 teses, 659 dissertações e 539 trabalhos apresentados em anais de eventos, os quais foram extraídos de 8 bases de dados nacionais e internacionais. Na Tabela 5, segue uma síntese do que foi descrito ao longo dessa construção.

Tabela 5 – Síntese dos números das fontes incluídas no estado da questão

	Número de fontes que compuseram o estudo	Número de fontes sobre o tema geral: AA em universidades	Número de fontes sobre o tema específico: Participação política de estudantes cotistas em universidades públicas federais
<b>Artigos</b>	230	209	4
<b>Livros</b>	353	168	1
<b>Teses e dissertações</b>	905	582	2
<b>Trabalhos em eventos</b>	539	19	6
<b>TOTAL</b>	<b>2.027</b>	<b>978</b>	<b>13</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Quanto à escolha de não realizar o recorte temporal durante as buscas nas bases de dados, foi considerada à luz das teorias que versam sobre os ciclos de análise de política educacional (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006)<sup>33</sup>, pois havia a expectativa de encontrar diferenças quantitativas e qualitativas nas produções e suas formas de abordagem sobre o tema geral, em comparação a cada “ciclo da política educacional afirmativa” em universidades públicas brasileiras:

- No ciclo que antecede a primeira AA em universidade pública brasileira (até 2001) — a expectativa era encontrar um número maior de produções relacionadas ao contexto de influência, o que não se confirmou.
- No primeiro ciclo, quando algumas universidades públicas brasileiras, por meio de seus Conselhos Universitários, passaram a implementar AAs (2002 a 2012) — a expectativa era encontrar abordagens mais voltadas para o contexto de criação dos textos e sobre o contexto das práticas em relação ao acesso; principiando as discussões sobre alguns contextos de resultados e efeitos da inclusão e da permanência de estudantes cotistas no interior das universidades, o que não se confirmou.
- No segundo ciclo, após a criação da Lei (federal) de Cotas (2013 até o presente) — a expectativa era ter uma intensificação do enfoque sobre o contexto das práticas e o contexto de resultados e/ou efeitos das políticas de inclusão e permanência para estudantes cotistas no interior das instituições, o que também não se confirmou.

Ao considerar as sistematizações constantes do APÊNDICE A, nas variáveis “recorte temporal”<sup>34</sup> e “abordagens” do tema geral, em comparação com cada “ciclo das políticas educacionais afirmativas”, não foi possível constatar diferença significativa nas abordagens temáticas em relação aos contextos. Entretanto, foi possível constatar a predominância quantitativa e qualitativa dos debates sobre raça, racismo e relações raciais no Brasil, com problematizações e intersecções do tema quanto ao acesso à educação superior em todos os ciclos analisados.

---

<sup>33</sup> Aprofundado teoricamente no subcapítulo 6.2.

<sup>34</sup> Não houve recorte temporal durante as buscas nas bases de dados. Mas, após as buscas, as produções sobre o tema geral foram organizadas por “ciclo de análise das políticas educacionais afirmativas” em universidades: ciclo que antecede a implementação (até 2001); 1º ciclo da política [até a Lei federal de Cotas, 2002-2012]; e 2º ciclo da política [após a Lei federal de Cotas (2013-presente)].

Por fim, o que poderia ser novo? A contribuição sobre o tema específico investigado, ou seja, a participação política de estudantes cotistas. Pois implica observar que a própria universidade, enquanto instituição promotora de formação cultural e política, precisa responsabilizar-se pela construção de uma cidadania plena, por meio da inclusão das/os novas/os discentes nos processos de construção das políticas educacionais afirmativas no interior das instituições. As universidades públicas estão num processo de mudança em sua composição, nas formas de acesso, nas novas pedagogias, nos novos currículos, nas novas ações de permanência e, especialmente, nas novas formas de participação política com o ingresso dessas/es novas/os estudantes.

### 3 APRESENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Em todos os espaços, em todos os ambientes, sempre existem vozes que falam mais alto, sempre existam vozes que são colocadas como hegemônicas. [...] O espaço da universidade é um dos mais coloniais que a gente tem na sociedade brasileira. [...] Então, pensar a academia é pensar também em um espaço onde a colonialidade é atualizada cotidianamente; e olhar para os movimentos sociais é uma possibilidade real, concreta, de romper com essa lógica, de romper com essa dinâmica (SESSÃO da 40ª ANPEd, 2021, n.p.)<sup>35</sup>.

Nesta apresentação inicial, a finalidade é trazer o escopo da proposta de pesquisa, procedendo às argumentações sobre a escolha do tema — participação política de estudantes cotistas na construção das PAs nas universidades públicas federais — e dos campos empíricos: a UFRGS e a UFBA. Na sequência, seguem a construção do problema e os objetivos da pesquisa, convergindo para a justificativa do propósito para a realização deste projeto de tese. Por fim, são anunciados, de forma elementar, as principais abordagens e os procedimentos, que mais adiante serão aprofundados epistemologicamente em metodologias e métodos de análise.

#### 3.1 TEMA E CAMPO EMPÍRICO

O período de redemocratização do Brasil foi marcado por processos de manifestação e participação popular na arena política. Os processos de reconstrução das vias democráticas foram protagonizados pela sociedade civil, que também atuou na formulação e implementação de políticas públicas (SILVA; PERONI; AZEVEDO, 2013). Entretanto, as desigualdades sociais e educacionais continuaram asseverando-se diante da proposição de políticas públicas, predominantemente, de cunho neoliberal.

De 2003 a 2016, ocorreram investidas para retardar as tendências neoliberais. O país vivenciou momentos que ocasionaram maior abertura política para participação (interação e diálogo) da sociedade civil com os governos (MIRANDA, 2016). Nas palavras de Gohn (2011, p. 342), “emergiram várias iniciativas de parceria entre a sociedade civil organizada e o poder público, impulsionadas por políticas estatais”; especialmente, com os diversos movimentos sociais organizados, que demandaram por políticas públicas focalizadas para

---

<sup>35</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em Sessão Especial – MESA 15 – Epistemologias Decoloniais, em 21/Out./2021, transcrição de partes da fala proferida pela Profa. Dra. Megg Rayara Gomes de Oliveira (UFPR), primeira travesti negra a obter o título de doutora no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6BYyUhcaMLs>. Acesso em: 06/11/2021.

determinados grupos e/ou minorias sociais. Para Carlos, Dowbor e Albuquerque (2017, p. 369, 370), as/os atrizes/atores coletivas/os antes situavam seus repertórios em ações e estratégias mais disruptivas e de protestos. Todavia, passaram a “abranger um processo de interações socioestatais nos quais a fronteira entre sociedade e estado fica menos nítida”. O Estado “aparece como um conjunto heterogêneo de instituições e burocracias marcado pelo legado institucional e pela agência de seus atores”.

Dentre as diversas políticas sociais, surgiram as políticas educacionais voltadas para a democratização e expansão da educação superior, como o PROUNI<sup>36</sup>, em universidades privadas; e o REUNI<sup>37</sup>, em universidades federais (BRASIL, 2005, 2007b). Para além das iniciativas de governo, as universidades federais brasileiras, por meio de seus Conselhos Universitários e valendo-se do preceito constitucional da autonomia universitária, passaram a implementar políticas de AAs, tais como as reservas de vagas ou, se preferirem, as cotas<sup>38</sup>. Essas proposições permitiram a camadas da população que antes raramente ingressavam na educação superior maior oportunidade de acessar esse nível.

Em agosto de 2012, as AAs em universidades públicas brasileiras tornaram-se uma normativa, com a aprovação da Lei n. 12.711, que garantiu no mínimo 50% das matrículas por curso e turno, em 110 instituições federais de educação superior<sup>39</sup>, para estudantes oriundas/os do Ensino Médio público. Esses 50% de vagas reservadas às cotas foram subdivididos em metade para estudantes egressas/os de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*; e a outra metade para estudantes egressas/os de escola pública com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio *per capita* (BRASIL, 2012; INEP, 2019).

Dentro de cada subdivisão socioeconômica, a lei também prevê o recorte para cotas étnico-raciais, devendo ter o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos

---

<sup>36</sup> O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferecendo a contrapartida de isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao programa.

<sup>37</sup> O REUNI tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que retomou o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

<sup>38</sup> Das universidades federais brasileiras, a primeira a propor o sistema de cotas, que foi votado e aprovado na íntegra no dia 6 de junho de 2003, pelo Conselho Acadêmico, obedecendo apenas ao princípio da autonomia universitária, foi a Universidade de Brasília (UnB).

<sup>39</sup> De acordo com o Censo da Educação Superior 2018, Notas Estatísticas, dos IFESs, 57,3% correspondem às universidades; 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); 1,8% às faculdades; e 4,5% são centros universitários (INEP, 2019).

e indígenas da população em cada unidade da Federação onde está localizada a instituição de ensino, tendo como referência os dados constantes do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Da mesma forma, em 28 de dezembro de 2016, foi sancionada a Lei n. 13.409, que alterou os arts. 3º, 5º e 7º da Lei n. 12.711, incluindo reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012, 2016).

Nesse contexto, também considerando a teoria de justiça social em Nancy Fraser, é que emerge o presente tema de pesquisa. A autora constrói suas reflexões com base nas duas correntes do pensamento contemporâneo (HONNETH, 2009b; RAWLS, 2016), relacionando as dimensões de redistribuição e de reconhecimento como forma de amenizar as diferentes (in)justiças sociais. Segundo Rawls (2016), no ordenamento de uma sociedade, têm de existir estruturas regulatórias e compensatórias legais que permitam diminuir as desigualdades econômicas e proporcionar a igualdade de oportunidades, voltando-se mais para a justiça social redistributiva; enquanto Honneth (2009b) afirma que a questão central da justiça social não é econômica, mas sim a do reconhecimento, assentando-se mais na noção de identidade. Além de as duas dimensões estarem interligadas, são políticas por natureza, no sentido de serem contestadas e permeadas por poder, demandando frequentemente a tomada de decisão por parte do Estado — e das instituições (BATISTA, 2015; FRASER, 2010).

De tal modo, a intenção é examinar como a justiça social participativa é contemplada nas contestações por redistribuição e reconhecimento; e nos processos de participação política das/os discentes cotistas em tempos de AAs nas universidades federais brasileiras. A pretensão é conhecer e compreender: como as/os estudantes cotistas, organizadas/os em movimentos estudantis (ou não), participam na construção e nos desdobramentos da PA após o acesso por cotas?

Os campos empíricos selecionados para a realização do estudo são a UFRGS e a UFBA, consideradas instituições de destaque e de referência no Brasil e em suas regiões. Com base em Bartlett e Vavrus (2017), que teorizam sobre estudo de caso comparado em Educação, será possível entender como os seus contextos de distanciamento (diferenças) regional, histórico, sociocultural e econômico; e suas aproximações (semelhanças) no campo universitário podem contribuir para reflexões críticas. Vejamos um pouco da história dessas instituições:

- A história da UFRGS tem seu começo com a fundação da Escola de Farmácia e Química (1895) e da Escola de Engenharia (1896), dando início à educação superior no Rio Grande do Sul. A Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a

Faculdade de Direito (1900) inauguraram os cursos humanísticos no estado. Em 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada pelas escolas isoladas e instituindo outros cursos. Em 1947, passou ao encargo da administração estadual, a fim de poder integrar institutos de cidades do interior. Em 1950, foi federalizada e passou à esfera administrativa da União. Desde então, ocupa a posição de destaque no cenário nacional como um dos maiores orçamentos do estado do Rio Grande do Sul, como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando o número de professoras/es (UFRGS, 2016);

- A história da UFBA tem seu começo em 18 de fevereiro de 1808, com a criação do primeiro curso universitário do Brasil<sup>40</sup>. Em 1946, foi fundada como universidade, constituída pelas unidades preexistentes de Medicina (1808), Politécnico (1897), Direito (1897), Ciências Econômicas (1905) e Filosofia (1941). Em 1950, também foi federalizada, agregando as escolas isoladas e instituindo outros cursos. Foi a única instituição universitária federal no estado até meados da primeira década dos anos 2000, exercendo papel central em seu desenvolvimento e tornando-se matriz da expansão no ensino superior público federal regional. Segue ocupando lugar de destaque como a maior e mais consolidada universidade federal no estado (UFBA, 2017).

Segue uma tabela que apresenta as principais características de cada instituição, construído com base no Relatório de Gestão (RG) (UFRGS, 2018); no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e na *UFBA em síntese* (UFBA, 2017, 2019a):

---

<sup>40</sup> Data da criação da Escola de Cirurgia da Bahia, fundada pelo príncipe regente D. João VI.

Tabela 6 – Características da UFRGS e da UFBA: em relação aos cursos de graduação

Universidade	UFRGS		UFBA	
Característica				
<b>Região e estado</b>	Sul, Rio Grande do Sul		Nordeste, Bahia	
<b>Fundação do primeiro curso universitário</b>	29 setembro de 1895 (124 anos)		18 de fevereiro de 1808 (212 anos)	
<b>Fundação como universidade</b>	28 de novembro de 1934 (86 anos) <sup>41</sup>		2 de julho de 1946 (74 anos) <sup>42</sup>	
<b>Política Afirmativa</b>	A partir de 2008		A partir de 2005	
<b>Cursos</b>	Total: 102 (2018)	Diurno: 79,4% Noturno: 20,6%	Total: 100 (2016)	Diurno: 69,0% Noturno: 31,0%
<b>Vagas</b>	5.671 (2018)		7.421 (2016)	
<b>Matrículas</b>	32.192 (2018)		34.381 (2016)	
<b>Campi<sup>43</sup></b>	2 <sup>44</sup>		3 <sup>45</sup>	
<b>Orçamento anual</b>	1.823.530.843 (2018)		1.709.957.430 (2018)	

Fonte: Dados extraídos de UFBA (2017, 2019a) e UFRGS (2018).

Atualmente, nos Conselhos Superiores das duas universidades, não há paridade democrática nas participações representativas; o peso/número de votos/assentos é de 70% para docentes, 15% para técnicas/os administrativos e 15% para estudantes. Ou seja, existe uma estrutura de colonialidade de poder, com tendência a gerar injustiça política no interior da instituição, o que desencadeia colonialidades estruturais, que impedem a busca por justiça social plena.

Sobre o início da PA em cada uma das instituições e seus principais desdobramentos para institucionalização:

- Na UFRGS, a inclusão das/os primeiras/os acadêmicas/os pelo sistema de reserva de vagas ocorreu em 2008, por meio da Decisão n. 134/2007 do CONSUN. Em 2005, por demanda de representações do movimento negro, lideranças e interlocutores indígenas, ativistas discentes, técnicas/os e docentes, iniciaram-se as discussões, os embates e as disputas mais acirradas sobre a institucionalização da política de cotas. No mesmo ano, foi criado um GTAA, por iniciativa de estudantes

<sup>41</sup> Ato de criação: Decreto estadual n. 5.758, de 28 de novembro de 1934, federalizada pela Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950 (UFRGS, 1995).

<sup>42</sup> Ato de criação: a carta régia de fundação do Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, firmada pelo príncipe regente D. João, em 18 de fevereiro de 1808; instituída pelo Decreto-Lei n. 9.155, de 8 de abril de 1946; e reestruturada pelo Decreto n. 62.241, de 8 de fevereiro de 1968 (UFBA, 2010).

<sup>43</sup> A Nota Informativa n. 155 regula a adoção da palavra *campus*, para utilização no singular, e *campi*, para utilização no plural; quando se referir às unidades que compõem as instituições da rede federal de ensino (BRASIL, 2015b).

<sup>44</sup> *Campus* Porto Alegre (dividido em três locais diferentes da cidade, Central, Olímpico, Saúde e Vale) e *campus* Litoral Norte.

<sup>45</sup> *Campus* Salvador, *campus* Vitória da Conquista e *campus* Camaçari.

de graduação, que pôde articular as discussões e ações com instâncias tanto da universidade quanto de entidades organizadas da sociedade civil, tendo um papel fundamental para o início do processo institucionalização da política (BUENO, 2015; PROLO, 2011);

- Na UFBA, a inclusão das/os primeiras/os pelo sistema de reserva de vagas ocorreu em 2005, mediante a Resolução n. 01/2004, elaborada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O processo de inclusão teve impulso a partir de 2002, com o programa Universidade Nova, que, entre outras ações, estabeleceu a reserva de vagas para estudantes pretos e pardos oriundos de escola pública. A efetivação desta proposta foi produto das discussões de um Grupo de Trabalho (GT) instituído com o objetivo de elaborar e propor a política de AAs na universidade. Além da reserva de vagas, o programa proposto pelo GT abrangeu outras ações e atividades relacionadas com a preparação para o vestibular, a permanência na universidade e a pós-permanência (egressos) (PEIXOTO *et al.*, 2016).

## 3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como as/os estudantes cotistas, organizadas/os em movimentos estudantis (ou não), participam nos processos de construção da Política Afirmativa em universidades federais brasileiras? Quais são os espaços e as instâncias à participação dos/as estudantes cotistas nas universidades federais? Como essa participação se apresenta no contexto da produção de textos da política e no contexto da prática?

## 3.3 OBJETIVOS

### 3.3.1 Objetivo geral

Compreender e analisar a participação política das/os discentes cotistas na construção das Políticas Afirmativas em universidades federais brasileiras.

### 3.3.2 Objetivos específicos

- Mapear as diferentes formas, os espaços e as instâncias à participação das/os discentes cotistas;
- Identificar o que dizem os textos político-normativos sobre a participação de discentes cotistas no âmbito da gestão escolar/universitária da PA;
- Analisar algumas estratégias, influências e seus resultados em relação às atuações de discentes cotistas na construção das PAs nas universidades;
- Destacar e interpretar o núcleo de sentidos sobre a participação política de estudantes cotistas no contexto da produção de textos e no contexto da prática na construção das PAs em universidades públicas federais.

### 3.4 JUSTIFICATIVA

A construção de práticas sociais justas requer questionamentos teórico-analíticos que reflitam sobre as relações sociais no cotidiano, sobre o respeito à heterogeneidade nas representações e nas participações, assegurando a diversidade de vozes na constante busca pela cidadania plena. Na atualidade, são crescentes e cada vez mais expressivos os movimentos de estudantes em defesa da educação pública. Estão em questão conflitos inconciliáveis entre interesses opostos na compreensão do papel social da educação escolar/universitária. A chamada “crise da educação” é uma manifestação das profundas desigualdades que demarcam as sociedades modernas. As dificuldades que decorrem dessas crises carecem ser enfrentadas, e devem ser postuladas novas estratégias que visem melhorar as condições para a população antes excluída do sistema educacional (MIRANDA, 2016; SANTOS, 2007, 2008a).

O ciclo de políticas deve ser visto como estratégico, no qual há uma relativa indistinção entre formuladoras/es, implementadoras/es e destinatárias/os do programa, pois todas/os influenciam a (re)criação da política, formando redes complexas, sendo esse “jogo político” fundamental para a vida democrática e para o acompanhamento social das ações públicas (SILVA; MELO, 2000). Na década de 1980, no contexto da redemocratização, a Constituição Federal (CF) de 1988 incorporou demandas de movimentos sociais, entre estas a educação como direito social e a gestão democrática da educação pública, configurando-se tais princípios como uma grande conquista. Em boa parte, foram os movimentos sociais que suscitaram as pautas para criação de emendas populares que garantissem a participação na

formulação, na implementação e no monitoramento de políticas públicas (LÜCHMANN, 2005, 2007).

Nesse sentido, as transformações sociais e a busca pela cidadania plena são possíveis quando da associação e criação de políticas que envolvam redistribuição e reconhecimento, com a participação política — democrática e paritária —, visto que a participação é considerada uma ferramenta essencial (consultiva e/ou deliberativa), que requer arranjos sociais que permitam a todas as pessoas interagir como parceiras, satisfazendo, pelo menos, duas condições: objetiva, na distribuição dos recursos materiais, assegurando independência e voz às/aos participantes; e subjetiva, na valoração cultural, expressando igual respeito a todas/os as/os participantes e assegurando igualdade de oportunidade para amenizar as injustiças sociais (FRASER, 2010).

O “estado da questão”, a dissertação de mestrado (BUENO, 2015) e os estudos exploratórios (BUENO; BATISTA, 2020) fortaleceram a perspectiva de que a participação política de estudantes cotistas é fundamental para mitigar decolonialidades na construção das PAs de permanência e de inclusão social no interior das instituições. Entre as descobertas do estado da questão, as pesquisas de Maia *et al.* (2011) e Silva (2018) possibilitaram o mapeamento de algumas formas de organização político-estudantil; enquanto a pesquisa exploratória identificou as novíssimas formas de organização sociopolítica de estudantes cotistas. De forma geral, foi possível constatar que estudantes atuantes no campo político-universitário são constituídas/os por pessoas, grupos, coletivos, movimentos e instituições de diferentes orientações ideológicas e políticas, interagindo nos mais diversos espaços sociais/institucionais, conjugando reivindicações por justiça social como redistribuição e/ou como reconhecimento, por meio da participação política.

Ao relacionar os referenciais teórico-analíticos de justiça social e de gestão democrática da educação com os achados das pesquisas exploratórias e do estado da questão, é possível afirmar que, embora as universidades públicas federais apresentem progresso nas pautas de participação política e de responsabilização deliberativa e consultiva dos grupos anteriormente subordinados, ainda têm um modelo de gestão educacional permeado pelo conservadorismo — por matrizes coloniais —, que aflora (ainda mais) em períodos de tensão social e econômica, como na atualidade. Assim, o fenômeno participativo em questão merece estudos reflexivos e críticos, visto que o exercício da participação política é um dos princípios fundamentais e estratégicos, podendo possibilitar a construção da cidadania plena, do direito à vida e à justiça social para essas/es estudantes.

### 3.5 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS

Tanto as pesquisas de cunho quantitativo quanto qualitativo estão abertas aos diferentes objetivos de investigação e podem participar para a finalidade de desenvolver conhecimentos válidos empiricamente. Os dois tipos permitem descrever, compreender, explicar ou avaliar o objeto em questão. Entretanto, a qualitativa define-se pelo fato de constituir-se de materiais empíricos qualitativos (em vez de números); enquanto a pesquisa quantitativa faz o inverso (PIRES, 2014).

As abordagens desta proposta de pesquisa serão qualitativas. Segundo Blackmore e Lauder (2015), os estudos de políticas educacionais não se valem de metodologias específicas, mas necessitam de um conjunto diversificado de posturas metodológicas para explicar de maneira mais completa as questões abordadas. E a pesquisa qualitativa é uma das melhores maneiras para aprofundar e abordar a complexidade de um problema de pesquisa nesse campo.

Assim, para compreender como as/os discentes cotistas se organizam (ou não) para participação na construção da PA em universidades federais brasileiras, foram realizados os seguintes procedimentos:

a) LEVANTAMENTO DOCUMENTAL à busca de:

- Documentos institucionais: políticos, avaliativos, normativos, atas de reuniões, relatórios etc. (públicos) que tratem sobre a PA e sobre a participação política de estudantes cotistas. Esses documentos foram procurados nas páginas digitais e nos *sites* institucionais; ou por solicitação oficial documentada utilizando meios eletrônicos e a Lei de Acesso à Informação<sup>46</sup>;
- Textos produzidos, especialmente em mídias digitais, por pessoas, grupos, coletivos e movimentos estudantil: pautas dos DCEs, e de coletivos de discentes cotistas; manifestos; panfletos; informativos etc. Estes documentos foram procurados em mídias digitais, como páginas visuais e redes sociais.

Se, de um lado, a pesquisa documental pode valer-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da

---

<sup>46</sup> Lei n. 12.527/2011, que regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

pesquisa, por outro lado, permite utilizar-se de documentos que já foram analisados, tais como: relatórios de avaliação, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008). Ainda, a análise documental desdobra-se numa operação ou num conjunto de operações que visam representar os conteúdos das fontes sob uma forma diferente da original, com a finalidade de facilitar sua consulta e suas referências (BARDIN, 2016).

b) ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS realizadas com:

- Gestoras/es da macroestrutura institucional dos órgãos consultivos e/ou deliberativos envolvidas/os, diretamente, com a construção das PAs em universidades.
- Acadêmicas/os cotistas (ou não) representantes discentes em órgãos institucionais da macrogestão; representantes dos movimentos estudantis; e membros de grupos, coletivos ou movimentos sociais de estudantes cotistas.

As informações obtidas das entrevistas podem ser consideradas objetivas ou subjetivas. No primeiro caso, são utilizadas para obtenção de dados que não foram encontrados em outros documentos, ou para cotejá-las com as demais fontes documentais; enquanto, no segundo caso, dizem respeito a valores, atitudes, crenças ou opinião das/os entrevistadas/os. As técnicas de entrevista podem ser classificadas de acordo com o seu grau de estruturação. Desse modo, a mais estruturada corresponde a perguntas e respostas preestabelecidas, enquanto a menos estruturada é desenvolvida com maior espontaneidade. Assim, considera-se que a entrevista semiestruturada é aquela que apresenta um roteiro de questões com respostas abertas, em que a/o entrevistada/o pode discorrer sobre o tema (CORTES, 2012; GIL, 2008; MINAYO, 2014).

A delimitação das instâncias do qualitativo e do quantitativo de entrevistadas/os foi construída por meio de:

- 1) pesquisa exploratória (BUENO; BATISTA, 2020);
- 2) estado da questão (Capítulo 2);
- 3) consulta aos *sites* institucionais da UFRGS e da UFBA.

Inicialmente, as/os possíveis participantes, e seus contatos de *e-mail*, foram procuradas/os nos espaços virtuais dos órgãos institucionais, tais como: *sites*, portais, eventos e outros espaços virtuais. Após a localização e identificação dos contatos, a solicitação de

concessão das entrevistas foi feita sugerindo o agendamento mediante carta-convite (APÊNDICE B), enviada por *e-mail* ou WhatsApp. Posteriormente, com a realização das entrevistas iniciais, foi possível construir uma rede de indicações/contatos com outras/os possíveis participantes.

Foi realizado apenas um encontro com cada participante, com duração aproximada de 30 minutos, utilizando a plataforma virtual Mconf UFRGS. Para assegurar maior segurança e sigilo, as gravações não foram feitas de forma virtual, mas sim com gravador digital portátil específico para o uso da pesquisa. No Quadro 11 é possível visualizar uma prévia com delimitação das pessoas participantes:

Quadro 11 – Delimitação das entrevistas semiestruturadas

INSTITUIÇÕES/ÓRGÃOS		
UFRGS	UFBA	ENTREVISTADAS/OS
Conselho Universitário (CONSUN)	Conselho Universitário (CONSUNI)	– Uma gestora. – Uma representante discente.
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) <sup>47</sup>	– Uma gestora. – Pelo menos uma representante de cada categoria de estudante cotista.
Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF)	Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED)	
Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR)	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) <sup>48</sup>	– Uma gestora. – Pelo menos uma PcD representante discente.
Diretório Central de Estudantes (DCE)	Diretório Central de Estudantes (DCE)	– Pelo menos uma representante da equipe coordenadora.
Grupos, coletivos ou movimentos estudantis de estudantes cotistas	Grupos, coletivos, ou movimentos de estudantes cotistas	– Pelo menos uma representante de cada coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto aos critérios de exclusão, explicitamos que foram excluídos do estudo pessoas da comunidade acadêmica que não eram:

- a) gestoras/es da macroestrutura institucional dos órgãos envolvidas/os, diretamente, na construção das PAs universitárias;
- b) estudantes universitárias/os maiores de 18 anos;

<sup>47</sup> Informação disponível em: <https://proae.ufba.br/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

<sup>48</sup> Informação disponível em: <http://www.napeaccessivel.ufba.br/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

- c) acadêmicas/os representantes discentes em órgãos institucionais da macrogestão; da equipe coordenadora dos DCEs; e membros de grupos, coletivos ou movimentos sociais de estudantes cotistas.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelos Comitês de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal da Bahia, respectivamente, sob os números 42662821.9.0000.5347 e 42662821.9.3001.5531. Sobre o uso das fontes e informações: os dados privados das/os entrevistadas/os ficaram sob sigilo. Todas as entrevistas que estão sendo utilizadas para análise, no início de suas gravações, têm o aceite/concorrência verbal das pessoas participantes com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ademais, a instituição proponente (UFRGS) e a participante (UFBA) autorizaram a realização da pesquisa por meio do Termo de Anuência.

Na construção das amostragens, foram desconsideradas as probabilidades matemáticas ou estatísticas; e adotadas as amostras por acessibilidade, em que as pesquisadoras selecionam os elementos aos quais tiveram acesso, admitindo as possibilidades representativas para o universo da pesquisa. Esse tipo de amostragem é aplicado em estudos exploratórios ou qualitativos, quando não são exigidos altos níveis de precisão (GIL, 2008).

De forma geral, seguem as principais abordagens, os procedimentos, as técnicas e os instrumentos de análise:

Quadro 12 – Síntese teórico-metodológica da tese

<b>ABORDAGEM</b>	Qualitativa	
<b>TÉCNICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entrevistas semiestruturadas.</li> <li>● Levantamento de documental.</li> </ul>	
<b>METODOLOGIAS E MÉTODOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ciclo de análise de políticas educacionais.</li> <li>● Análise de Conteúdo.</li> <li>● Estudo de caso comparado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Descrição e análise bruta dos dados.</li> <li>● Compreensão e interpretação dos dados em relação ao referencial teórico-analítico.</li> <li>● Comparação dos espaços universitários em relação aos contextos da produção de textos e da prática da política, para inferência de conhecimento em relação ao fenômeno em questão.</li> </ul>
<b>TIPOS DE INSTRUMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Roteiro de entrevista semiestruturado.</li> <li>● Bancos de dados com literaturas especializadas; <i>sites</i> institucionais; e mídias digitais, em especial, redes sociais.</li> </ul>	
<b>CAMPO DE PESQUISA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● UFRGS.</li> <li>● UFBA.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seguir, no percurso epistemológico-metodológico, são aprofundadas as abordagens e abstrações da pesquisa (metodologias e métodos de análise), seguidas de um fechamento

que ensaia a aproximação ou articulação entre elas, que serviram de apoio para dar continuidade ao desenvolvimento da questão de pesquisa e do seu desenho; do procedimento de coleta dos dados, e para a construção do relatório final.

## 4 PERCURSO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO

A vida recria continuamente a realidade e cada vez menos é possível mantê-la congelada em conceitos fixos ou em redomas teóricas. As ideias, teorias e concepções procuram traduzir as crenças, as representações possíveis de mundo; estas nascem da reflexão, do diálogo com as formas de vida, dos debates em torno das possibilidades de ser (CHIZZOTTI, 2014, p. 14).

Este capítulo constitui-se em um exercício que busca traçar um percurso epistemológico-metodológico, tendo por objetivo explorar questões relacionadas aos níveis de abordagem e abstração da pesquisa, que se situa no campo de política educacional. Os níveis de abordagem são as decisões em relação ao desenvolvimento da pesquisa e à elaboração do relatório; enquanto os de abstração estão relacionados aos resultados da pesquisa como um todo.

### 4.1 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

Para Mainardes e Tello (2016, p. 2), as posições epistemológicas assumidas estão “relacionadas às abordagens metodológicas e influenciam todo o processo de pesquisa, auxiliam no desenvolvimento de questões de pesquisa, no desenho da pesquisa e na definição dos procedimentos de coleta de dados”. Os posicionamentos e enfoques epistemológicos são políticos. Dessa forma, por meio de uma perspectiva dialógica<sup>49</sup> — entre o teórico, o metodológico e o empírico —, a intenção é construir um posicionamento crítico-analítico durante o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, reconhecendo as relações e os impactos de uns sobre os outros (BOURDIEU; CHAMBEREDON; PASSERON, 1999; DEMO, 1995; MAINARDES; TELLO, 2016; PIRES, 2014).

Sobre algumas questões epistemológicas em Ciências Sociais, Pires (2014) refere a necessidade de construir uma concepção geral da metodologia, que não seja dogmática, nem reducionista, tampouco inteiramente relativista, revalorizando alguns aspectos do senso comum e criando um espaço para o pensamento teórico-empírico. Desincentiva que uma visão concordatária rejeite uma única epistemologia e abre caminhos para outras modalidades de emprego metodológico. A objetividade e a subjetividade apresentam-se, respectivamente, no grau de observação e descrição de um conjunto de fatos da realidade social; e no grau de observação e

---

<sup>49</sup> É a discutibilidade entre as “condições objetivas e subjetivas do diálogo humano, que precisa de regras formais, mas igualmente de democracia. **Diálogo é uma fala contrária entre dois atores que se comunicam e se confrontam**” (DEMO, 1995, p. 29, grifo do autor).

explicação de uma cena, do comportamento social e dos fatos construídos. A ruptura de polarizações entre o saber científicos e o senso comum é necessária, para chegar a um consenso que possibilite a construção de um senso comum mais esclarecido e de uma ciência mais modesta. Para abranger essas questões, propõe-se a articulação de modelos sistemáticos e mais heurístico, considerando que são os capazes de exprimir a visão geral da metodologia.

Pedro Demo (1995, p. 16, 17) problematiza a questão de que a “metodologia é a demarcação científica entre o que seria e o que não seria ciência”. Também rejeita polarizações, afirmando que a demarcação científica e seus critérios são um processo inacabado e são discutíveis. Somente pode ser científico o que é discutível. A ciência não é senso comum, nem ideologia, embora conviva intrinsecamente com eles, mas sim é a tessitura entre os critérios internos e externos. No processo histórico, considera uma divisão entre as condições objetivas e subjetivas; a primeira compõe-se de estruturas externas (dadas) aos sujeitos; e a segunda seria a capacidade política dos sujeitos de conquistar o seu lugar (construídas). O móvel próprio de mudança, nas condições subjetivas, é o conflito social; e, nas condições objetivas, são as dinâmicas internas do processo histórico. Assim, a história é concebida como uma “sucessão de fases em que cada fase gera em si mesma a próxima fase, por meio de conflitos objetivos e subjetivos” enfrentados.

Quanto aos “atos epistemológicos”, Bourdieu, Chamberedon e Passeron (1999) dizem que os erros residem na dissociação empirista, formalista ou intuicionista, quando ocorre uma representação mutilada das operações técnicas. Criticam os procedimentos de pesquisa como fases sucessivas de observação, hipóteses, experimentação, teoria etc., visto que cada uma das fases está projetada em relação às outras; e todo o ciclo está projetado em cada uma delas. Dessa forma, rejeitam a ordem lógica dos atos epistemológicos, incentivando a ruptura na construção de prova dos fatos, considerando que os atos não estão reduzidos à ordem cronológica das operações concretas da pesquisa. O modelo teórico que apresentam seria a indissociabilidade entre a ruptura, a construção e a prova dos fatos. O ideal seriam suas inter-relações, rompendo as semelhanças fenomenais para a construção de analogias profundas. Essa ruptura com as relações aparentes possibilita a construção de relações entre as aparências. Os fatos dão validade à teoria; e valem o que vale a teoria que os valida. Nessa perspectiva, entendem que as inter-relações se definem pela totalidade construída, pela associação entre a teoria e a experiência de forma dialética:

Quadro 13 – Dialética do procedimento científico em Bourdieu, Chamberedon e Passeron (1999)

<b>DIALÉTICA</b>	
<p>A dialética do procedimento científico não pode se reduzir a uma alternância, mesmo que reiterada, de operações independentes, na medida em que a verificação é posterior à hipótese, limitando-se a manter com ela relações de confronto. Toda operação, por mais parcial que seja, implica sempre a dialética entre teoria e verificação (p. 78). É capaz de restituir completamente a verdade da prática científica ao associar intimamente os “valores da coerência” com os “valores de fidelidade ao real”. É na encruzilhada dos caminhos, entre o realismo e o racionalismo, que o epistemológico deve se posicionar (p. 83, 84).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CICLO TEÓRICO (teoria/razão)</b> <b>(valores de coerência – racionalismo)</b></p> <p>Qualquer experimentação implica princípios ou pressupostos teóricos. A experiência é uma questão dirigida à natureza, enquanto a medida é a anotação das respostas. Antes de efetuar a experiência, é preciso pensar nela, formular perguntas que se pretende dirigir à natureza, e, antes de tirar a conclusão da medida, deve-se interpretá-la, isto é, compete a resposta da natureza. O teórico efetua essas duas tarefas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>CICLO EXPERIMENTAL (experiência/fato)</b> <b>(fidelidade ao real – realismo)</b></p> <p>Toda experiência bem construída tem como efeito intensificar a dialética da razão e da experiência, mas somente com a condição de que a/o pesquisadora/pesquisador saiba pensar, de forma adequada, os resultados, até mesmo negativos, que ela/ele produz e se interroge sobre as razões que trazem o que os fatos têm a dizer, ou não tem a dizer.</p>

Fonte: Bourdieu, Chamberedon e Passeron (1999).

Os autores Mainardes e Tello (2016) destacam que, para Bourdieu, em sua teoria dos campos sociais, a política educacional pode ser considerada um campo acadêmico específico e autônomo. Contudo, afirmam que na América Latina ainda é um campo recente e em processo de consolidação, necessitando de inúmeros aspectos teórico-epistemológicos a serem desenvolvidos e aprofundados. Em relação a isso, exploram os enfoques das epistemologias e definem categorias e classificações, reconhecendo que elas podem ser arbitrárias e exigirem adaptação aos contextos específicos. Apresentam os três principais níveis de abordagem e abstração que são encontrados em pesquisas<sup>50</sup> em Educação na América Latina. Dispõem-nos sem pretensão de julgamentos ou hierarquizações, mas sim com o objetivo de traçar reflexões e possibilidades de pesquisas na área (MAINARDES; TELLO, 2016):

- 1) *Descrição*: os estudos descritivos trazem um conjunto de ideias de natureza teórica ou bibliográfica; ou de dados empíricos, com pouca análise das ideias ou dos dados apresentados. Embora tragam alguma fundamentação teórica, são reduzidos de integração entre teoria e prática e/ou utilizam a teoria de forma precária ou incipiente. De forma geral, seus argumentos ou análises não são originais; são descritivos ou apenas se centram em caracterizar o objeto de estudo selecionado;

<sup>50</sup> Por meio da “metapesquisa”: pesquisa sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no campo da Política Educacional na América Latina.

- 2) *Análise*: nos estudos analíticos, os dados e as ideias são trabalhados, categorizados e comparados. Caracterizam-se por maior integração entre teorias e dados; e os esforços de análise resultam no surgimento de conceitos, de categorias, de tipologias e de generalizações empíricas. As descobertas e conclusões da pesquisa tornam-se mais universais, podendo ser estendidas ou aplicadas em diferentes contextos. O estudo é mais original e consistente. O posicionamento epistemológico da/o pesquisadora/pesquisador evidencia-se nas análises, estabelecendo relações entre teorias e dados; e gerando elementos teóricos dos dados. O objeto é construído de acordo com o avanço da pesquisa;
- 3) *Compreensão*: nesses estudos o nível de compreensão é mais elevado e avançado em abstrações. Contêm descrições, porém apresentam um conjunto significativo de análises. Têm dupla dimensão no processo de pesquisa: explicam e interpretam<sup>51</sup>. Abordam a temática, teórica ou empírica, de forma totalizante, aprofundando as relações e determinações na política investigada ou na questão discutida. Podem servir de base para outras pesquisas; e observa-se uma forte e coerente articulação na perspectiva do posicionamento e do enfoque epistemológico. Destacam-se pelos aspectos essenciais no processo de produção do conhecimento e na criação de teorias, representando avanços para campo.

De modo geral, mesmo apresentando distintos modelos, ênfases e discernimentos sobre os processos de construção do conhecimento, todas as concepções apresentadas acima convergem para ruptura com os modelos metodológicos estanques, lineares e/ou hierárquicos para a realização de uma pesquisa. Entendem que, do ponto de partida até o ponto de chegada, os procedimentos representam um ciclo de etapas que, dentro de cada fase e entre as fases, necessitam estar articuladas, com destaque:

- Mainardes (2006) e Mainardes e Tello (2016) dizem que a construção de uma pesquisa é um “processo político multifacetado e dialético”, necessitando da articulação entre as diferentes perspectivas de abordagem e abstrações nos contextos do ciclo de análise de políticas educacionais;

---

<sup>51</sup> Os autores (MAINARDES; TELLO, 2016) definem os atos de explicar e interpretar com base em teorias bourdieusianas sobre a tarefa das Ciências Sociais: enquanto o primeiro tem como objetivo revelar a legitimidade voltada ao interesse do mundo humano, o segundo procura examinar o discurso voltado ao sentido do mundo humano.

- Bourdieu, Chamberedon e Passeron (1999) dizem que a construção da pesquisa é uma dialética sistemática que compreende conjuntos de “movimentos circulares” que estão interligados;
- Pires (2014) refere que as concepções para uma metodologia geral veem a verdade e a criação do mundo como resultados de um debate, empreendendo-se na procura por verdades e na criatividade de teses opostas e complementares. E a diversificação teórica e metodológica permite explorar sistematicamente as categorias do pensado e do impensado.

#### 4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CICLO DE ANÁLISE

Assim como entre os direitos sociais está o direito à educação, entre as políticas públicas sociais estão as que se direcionam para o campo educacional, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidade no acesso, na permanência e na qualidade para as diferentes etapas do ensino público.

Segundo Farenzena (2011) no contexto pós-constituente de 1988, surgem os referenciais teóricos de políticas públicas educacionais que relacionam as finalidades dos princípios e das garantias à justiça educacional, considerando as condições de acesso, permanência e qualidade. Contudo, as “políticas públicas macroeconômicas impuseram estratégias de financiamento e gestão de políticas públicas na direção de limitar gastos públicos sociais, especialmente na esfera federal” (FARENZENA, 2011, p. 108). Esses movimentos políticos incidiram sobre as desigualdades socioeconômicas e educacionais, debilitando a garantia de efetivação dos direitos sociais à educação.

De 2003 a 2016, houve um aumento dos investimentos federais em Educação e a criação de espaços que oportunizavam discussão das políticas públicas educacionais, entretanto tais medidas foram insuficientes para conter o avanço de políticas neoliberais e o desmonte da Educação pública (MIRANDA, 2016). Para Farenzena (2011), prevalece a questão de: como o Estado poderia fazer mais e melhor em Educação, reafirmando e garantindo os direitos à cidadania? A autora refere que as políticas públicas educacionais são decisões e ações governamentais que congregam:

[...] um quadro normativo ou geral de ação, que são expressão de poder público e que constituem uma ordem ou espaço de relações entre os atores para articulação e regulação de consensos e conflitos. [...] dentro da ideia de políticas públicas como fluxos de decisões e ações em que se interpõe a autoridade do Estado, para o setor

da educação essas encenam: interações entre os agentes governamentais situados em diferente instância, interação entre os agentes governamentais e a sociedade civil; a configuração institucional do estado e da área da educação; o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições de escolarização (FARENZENA, 2011, p. 101).

Para Duarte (2004), a efetivação do direito à educação na dimensão social é possível, somente, por meio da exigibilidade de políticas públicas. E as políticas públicas são entendidas como o conjunto de ações realizadas pelo Estado e pelo poder público, com o objetivo de efetivar a igualdade de oportunidades nas práticas sociais. Além da exigibilidade de políticas públicas, para a efetivação dos direitos à educação na dimensão social, ressalta a necessidade da constante avaliação e reavaliação dessas políticas, verificando seus resultados, efeitos e impactos, sejam diretos, sejam indiretos, na vida da população-alvo.

Nesse sentido, o ciclo de políticas é um método; é uma maneira de pesquisar, teorizar e avaliar políticas de forma cíclica e contextual. As políticas não são implementadas de forma linear, já que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo. Esse processo desdobra-se em duas modalidades, nos textos e nas práticas, sendo convertidas e/ou conjugadas entre a escrita e a ação. Nas escritas e ações, somam-se os valores locais e pessoais das/os atrizes/atores, que podem ser contraditórios, exigindo ajustes secundários (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2009; MAINARDES; TELLO, 2016).

As políticas educacionais, geralmente, são pensadas com pouca variação de contexto, recursos ou diferentes realidades a enfrentar. Dentro do contexto das práticas, podem existir disputas ou versões em competições. Diante disso, podem surgir diferentes interpretações das interpretações, ou, ainda, diferenças na construção de materiais práticos que são produzidos para utilização dentro da atuação. É necessário ter a dimensão do tempo e do espaço nas políticas, já que podem desaparecer, levar tempo para ser integradas, podem ser apressadas ou atrasadas. Com efeito, um instrumento para analisar políticas educacionais é a “abordagem do ciclo de políticas” formulada por Bowe, Ball e Gold (1992), que sugerem estar constituído por três contextos básicos:

- 1) **O contexto de influência**<sup>52</sup> — é onde se iniciam as políticas e se constituem os discursos políticos, é onde os diferentes grupos de interesse disputam para influenciar as definições e finalidades sociais da proposta política.
- 2) **O contexto da produção do texto** — é onde os textos da política tomam forma, seja nos textos legais (leis, resoluções, decisões etc.), seja nos formais (comentários, discursos etc.), sendo resultados de disputas e acordos.
- 3) **O contexto da prática** — é onde a política está sujeita às interpretações e às recriações por parte das/os atrizes/atores, que podem interferir nos efeitos e resultados — no direcionamento das políticas.

Os autores Ball, Maguire e Braun (2016), em seu livro *Como as escolas fazem as políticas*, complementam os elementos que foram tratados na abordagem do ciclo de políticas trazendo para a discussão a “teoria da atuação”, que ocorre dentro do contexto da prática. Afirmam que as políticas educacionais de cunho mais amplo não consideram os contextos sociais; e que nos contextos específicos continuam sendo interpretadas, traduzidas e *atuadas*<sup>53</sup> com base nos recursos disponíveis e nas diferentes realidades econômicas, sociais, culturais e históricas. O processo de interpretação faz a leitura inicial do sentido da política, do significado do texto e das possíveis atuações; enquanto o de tradução corresponde à concretização da política pelas/os atrizes/atores. Nesse sentido, o papel na atuação ocorre sob quatro dimensões contextuais: situadas, culturais profissionais, materiais, externas. Além disso, reafirmam que, nas análises do aspecto dinâmico e não linear do sistema complexo que compõe uma política, é necessário considerar, entre outras variações, as que são: a) obrigatórias ou não obrigatórias; b) legíveis (prescritivas) ou escrevíveis (orientações).

Ao realizar uma releitura do ciclo de análise de políticas educacionais, Mainardes (2006) discute a proposta de Bowe, Ball e Gold (1992) no contexto brasileiro, apontando outras contribuições para esse referencial teórico-metodológico e retomando que a questão analítica é composta por um conjunto de contextos norteadores que verificam a trajetória de políticas ou programas educacionais com base em cinco fases inter-relacionais:

---

<sup>52</sup> O que Bardin (2016) cunha de “condições de produção dos textos”, podendo ser analisada dentro da fase de “inferência”.

<sup>53</sup> Os autores assumem o conceito de atuação, traduzido pelo entendimento de que as políticas se transformam na ação de atrizes/atores, que as interpretam e as traduzem em diferentes contextos escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

- 1) **O contexto de influência** — onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. “É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006 p. 51);
- 2) **O contexto da criação do texto** — são os textos políticos, portanto representam a política. Podem tomar vários formatos: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos e pronunciamento oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52);
- 3) **O contexto da prática** — onde a política é implementada e “está sujeita a interpretações e recriações e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53);
- 4) **O contexto dos resultados ou efeitos** — onde se analisam as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, verificando os impactos e interações da política para redução das desigualdades existentes.
- 5) **O contexto da estratégia política** — “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. É parte da pesquisa crítica, em que se faz o “uso estratégico para embates e situações sociais específicas” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Nesta subcapítulo, a opção foi a apresentação dos pressupostos de análise de políticas educacionais, entendendo esse modelo como adequado, pois representa um “processo político multifacetado e dialético”, que possibilita a articulação com outras perspectivas de abordagens e abstrações, tais como as técnicas que serão apresentadas a seguir.

#### 4.3 PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Chizzotti (2014, p. 114-117), a AC é uma entre as diferentes formas de interpretar os conteúdos; considera algumas normas sistemáticas para extrair significado temático ou lexical de documentos — das fontes de pesquisa. Consiste em relacionar a frequência das citações, palavras ou ideias, buscando “medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto”. Durante as análises, procura-se “penetrar nas ideias, mentalidades, valores e intenção do produtor da comunicação para compreender a mensagem”. Relaciona-se

a citações, palavras e ideia, com os referenciais teóricos da pesquisa, com o contexto sociocultural de produção da mensagem; apreendendo intenções, ausências, conjunturas, ideologias e disputas etc. que estão dispostas (ou não) na mensagem. Há “um esforço para articular o rigor objetivo, quantitativo, com a riqueza compreensiva, qualitativa”.

Para Bauer (2002, p. 190-192), “a análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas”. Esse método também pode conectar o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais, sendo uma técnica híbrida mediadora das discussões sobre virtude e método (*quali* ou *quanti*). Entre suas características, “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”. Ainda, o autor distingue dois objetivos básicos sobre capacidade de reflexão tridimensional da AC:

- a) na mediação simbólica, na qual um símbolo representa o mundo na forma remissiva a uma fonte e no apelo a um público;
- b) na reconstrução de representações, na qual a Análise de Conteúdo expressa inferência sobre os contextos e o apelo por meio desses contextos.

A natureza tríplice da AC, de acordo com Bardin (2016) e Bauer (2002), consiste em um procedimento inicial que descreve, organiza e classifica de forma sistemática e objetiva as informações das mensagens e dos indicadores, permitindo a inferência de conhecimento referente ao contexto de produção e de recepção. Os indicadores das mensagens podem ser tanto qualitativos quanto quantitativos. E as análises quantitativas e qualitativas representam, respectivamente: o caráter objetivo da análise das expressões em números; e das dimensões subjetivas da ação humana. Ademais, pode ser uma *análise dos significados*, a exemplo da análise temática. As unidades de significados, segundo Bardin (2016) e Gil (2008), são flexíveis para criação e associação de estratégias mais apropriadas para acolher o objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, a AC é a metodologia que serviu para compilar, organizar e analisar os documentos resultantes da pesquisa, tais como os textos institucionais; e as entrevistas semiestruturadas. Os princípios e/ou os procedimentos iniciais serão compostos por três fases distintas e (inter)relacionadas, conforme segue (BARDIN, 2016; BAUER, 2002; GIL, 2008):

- a) **Descrição analítica** (enumeração das características do texto, resumida após tratamento): é a primeira etapa necessária, que consiste no conhecimento do todo e das partes, procedendo-se à transcrição e à descrição objetiva do conteúdo das mensagens.

Ademais, pressupõe tratamento, classificação e organização categorial ou temática acerca de frases ou expressões que possam aferir conhecimento, concepções ou formulações sobre o objeto de pesquisa. É a seleção de comunicações que versem sobre presença, frequência ou ausência de sentidos que possam significar alguma coisa para o objetivo análogo (BARDIN, 2016). Nas palavras de Bauer (2002), é a *pré-análise* que consiste na sistematização e organização do material, para conduzir às operações sucessivas de análises.

- b) Interpretação** (a significação concedida a essas características): nesta fase, busca-se interpretar as mensagens, com base no contexto de recepção e produção, evidenciando os indicadores de significados concedidos por meio das características do texto (BARDIN, 2016). Bauer (2002) considera a *exploração do material*, que consiste na construção das operações de codificação: com recorte dos textos em unidades de registros; a definição de regras de contagem; e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.
- c) Inferência** (ou deduções lógicas): é última fase, na qual se organizam de maneira análoga os conhecimentos, suas possíveis causas e os efeitos sobre a realidade empírica (BARDIN, 2016). Bauer (2002) classifica-a como *tratamento dos resultados*, culminando em inferências da captação dos conteúdos manifestos ou latentes contidos em todo o material coletado. Em outras palavras,

O que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados. De maneira bastante metafórica, falar-se-á de um plano sincrônico ou plano “horizontal” para designar o texto e a sua análise descritiva, e um plano diacrônico ou plano “vertical”, que remete para as variáveis inferidas (BARDIN, 2016, p. 47).

Os procedimentos de **descrição analítica**, **interpretação** e **inferência** são um conjunto de técnicas parciais, e também complementares, que têm por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou os efeitos da mensagem). Além disso, disponibilizam ou permitem a criação de um jogo de operações analíticas mais ou menos adaptada à natureza do material e à questão que procura resolver. Por isso, após esses procedimentos iniciais de tratamento dos materiais, serão utilizadas as seguintes técnicas de análise (BARDIN, 2016):

- a) **Categorial** — cronologicamente, é a mais antiga e a mais utilizada. Consiste em desmembrar os textos em unidades temáticas, segundo reagrupamento analógico. Considera a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos e os dados segmentáveis e comparáveis. As categorizações [investigação do tema ou Análise Temática (AT)] apresentam-se como eficazes na condição de se aplicarem aos discursos diretos e/ou às significações manifestas a respeito do tema;
- b) **Enunciação** — apoia-se na concepção de comunicação como processo, e não como dado, desviando-se das estruturas e dos elementos formais e adaptando-se a diferentes materiais. Assenta-se numa concepção do discurso como palavra em ato, entendendo que, na produção da palavra, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é um produto acabado, mas um processo de elaboração, comportando contradições, incoerências e imperfeições, podendo reconstruir os investimentos, as atitudes e as representações reais.

Assim, conjugado com o método comparativo (subcapítulo 4.4), a Análise de Conteúdo constituir-se-á em um modo de validar informações obtidas por um respondente em particular, quando cotejado com outros dados obtidos em demais entrevistas ou informações documentais (CORTES, 2012). Quanto ao mérito da AC, a autora refere que é indiscutível para construir um modo rigoroso e sistemático de leituras de materiais empírico, já que:

A análise de conteúdo trabalha preferencialmente com dois tipos de fonte. Em primeiro lugar, lida com os materiais resultantes de comunicações verbais, como documentos escritos (oficiais, pessoais, livros, periódicos ou jornais). Além deles, a documentação oral, como as transmissões de rádio ou televisão. [...] O segundo tipo de material trabalhado para análise de conteúdo consiste nos instrumentos especialmente criados para a investigação, tais como transcrição de entrevistas ou de discussões em grupo (CORTES, 2012, p. 342).

Para Bauer (2002, p. 192, 194), na AC, quando focada nas fontes, o texto torna-se um meio de expressão. As fontes e o público são o contexto e o foco da inferência. O texto é a representação de expressão do seu emissor. Os resultados da AC são variáveis e dependentes do fenômeno a ser explicado, permitindo a reconstrução de “indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preceitos e estereótipos” em comparação com seus emissores — nos diferentes contextos sociais. Ainda, permite a reconstrução de mapas de conhecimento: indo além da classificação das unidades do texto; orientando no estabelecimento de “redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elemento, mas também em suas relações”. Assim, distingue seis delineamentos de pesquisa de AC:

- a) o estudo *puramente descritivo*, que conta a frequência de todas as características do texto;
- b) as análises *normativas*, que fazem comparação com padrões, verificando informações objetivas e não distorcidas;
- c) as análises *transeccionais*, que procedem à comparação empírica, contendo textos de diferentes contextos;
- d) as análises *longitudinais*, que abarcam comparações no mesmo contexto por um período de tempo mais longo;
- e) os estudos *mais elaborados*, que funcionam como indicadores culturais, podendo considerar muitos contextos por um período de muitos anos;
- f) os *delineamentos paralelos*, que envolvem análises longitudinais em combinação com outros fatores longitudinais.

Após essa apresentação, justifica-se a escolha dos pressupostos de Análise de Conteúdo, pois decompõem-se num método bem fundamentado e com técnicas flexíveis, que permitem o acolhimento de outras concepções de análise para abarcar a natureza análoga do objeto empírico e as diversas fontes que serão consultadas. De forma geral, esses pressupostos servirão de suporte para desvelar o “fenômeno participativo” em questão, em diálogo com o “ciclo de análise de políticas educacionais” (apresentado anteriormente) e com as abordagens do “estudo de caso comparado” (tratado a seguir). Em sua totalidade, articulados, reforçam o suporte para construção de percepções entre as semelhanças e as diferenças do objeto em relação ao seus diferentes (com)textos e práticas.

#### 4.4 ESTUDOS DE CASO COMPARADO EM EDUCAÇÃO

Em sua modalidade inicial, o “estudo de caso” era um tipo de pesquisa que correspondia aos estudos antropológicos; mais tarde, ampliou-se sua utilização para processos, instituições, empresas, grupos e comunidades, valendo-se de diferentes recursos para a coleta de dados sobre a temática de uma pesquisa (YIN, 2015). “É um estudo que não visa generalizações, mas um caso pode reverberar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre” (CHIZZOTTI, 2014, p. 138). Chizzotti (2014, p. 135) acrescenta que:

O estudo envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

Na área das Ciências Sociais, a comparação é uma atividade cognitiva e inerente ao processo de construção do conhecimento: descobrindo regularidades; percebendo deslocamentos e transformações; construindo modelos e tipologias; identificando continuidades e descontinuidades; e explicando as determinações de um fenômeno social. Nesse sentido, a comparação pode estar “direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos” (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998, p. 1).

No campo da Educação, para Souza e Batista (2017, p. 3-9), a comparação pode expressar um processo acentuado de mudanças sociais e epistemológicas; e “pode favorecer a um maior distanciamento analítico sobre o contexto, objeto e questões relativas a uma determinada realidade ou problema”. Ainda, as perspectivas comparadas implicam construções históricas e sociais, impregnadas de valores que disputam e representam a política no âmbito local e global, expressando seus sentidos nos diferentes espaços e ações que reconstróem uma realidade. Fazem uma digressão teórica e histórica, entendendo que, atualmente, o campo está marcado por ressignificações do seu sentido e da sua função, transitando dos sistemas de ensino para as unidades escolares, e das:

Estruturas e instituições para atores sociais, do plano de ideias para o discurso, dos fatos para a dimensão política, buscando, com isso, distinguir novas questões, fundar novos padrões analíticos e modos de abordagens, produzindo, igualmente, novos nexos para os processos educacionais internacionais, nacionais, regionais e locais (SOUZA; BATISTA, 2017, p. 3).

A investigação de múltiplos estudos de caso configura-se numa variação, que Bartlett e Vavrus (2017) denominam de Estudo de Caso Comparado (ECC). As autoras constroem suas concepções de conceptualizações que consideram tradicionais e que oferecem sistemas mais delimitados sobre a modalidade dos estudos de caso. Embora concordem em alguns aspectos com esses estudiosos — com base na crítica a Yin (2014), pelas dificuldades em distinguir contexto e caso (fenômeno), o que causa uma fusão pouco nítida e ofusca as teorias e metateorias incluídas nos termos; em Stake (1995), por suas orientações altamente interpretativas; e em Merriam (1998), por dar ênfase a descrição e exploração, depreciando o

estudo de caso como uma abordagem ao conhecimento significativo —, propõem um novo enfoque para o ECC.

Nos campos dos estudos em Educação e Políticas, promovem a atenção cuidadosa, evolutiva, iterativa aos contornos da pesquisa e como os limites percebidos pelas/os participantes se tornam significativos. Insistem na generalização por meio de *insights* teóricos. Discutem que há mais potencial para os estudos de caso, para além da lógica de replicá-los. Incentivam a comparação de estudos de caso sob três eixos (BARTLETT; VAVRUS, 2017):

**Eixo 1** — olhar *horizontal*, que não apenas contrasta um caso com o outro, mas também acompanha atrizes/atores sociais, documentos ou outras influências entre casos. Compara como políticas ou fenômenos similares se desenrolam em locais diferentes que são socialmente produzidos e complexamente conectados.

**Eixo 2** — comparação *vertical*, de influência em níveis diferentes, do internacional ao nacional às escalas regionais e locais. Incide na comparação simultânea entre escalas.

**Eixo 3** — comparação *transversal*, ao longo do tempo. Situa historicamente os processos ou as relações sob consideração.

Sobre a delimitação do ECC, referem que alguns estudos podem ser mais pré-estruturados, enquanto outros podem ser mais flexíveis: dependendo dos objetivos, das motivações, das habilidades e do interesse da/o pesquisadora/pesquisador, do tempo e dos recursos disponíveis, entre outras coisas. O esforço da delimitação de um caso depende, também, de uma noção problemática de cultura, lugar, comunidade e outros fatores relevantes, tais como as circunstâncias históricas, que remontam a outras épocas. Diante disso, em vez de uma delimitação *a priori* do caso, o ECC sugere um acompanhamento iterativo e contingente de fatores, atrizes/atores e características relevantes voltados para a exploração de processos históricos e contemporâneos, como senso de lugar, finalidades e identidades partilhadas. Os processos são imprevisíveis entre espaço e tempo, o que se torna desafiador aos estudos de casos múltiplos (BARTLETT; VAVRUS, 2017).

Sobre a postura teórica e a crítica, dizem que as abordagens de ECC guiam seus pressupostos referentes a poder e desigualdade, objetivando criticar a desigualdade e mudar a sociedade:

Estuda a produção cultural de estruturas, processos e práticas de poder, exploração e agenciamento; e revela como as noções hegemônicas, de senso comum sobre o mundo social mantêm disparidades de diversos tipos. A atenção ao poder e à

desigualdade é fundamental na abordagem ECC (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 908).

Quanto à noção de cultura, repensam-na com base em um conjunto de regras sociológicas: trata-se da compreensão que as pessoas usam para compreender. Assim como a delimitação, a cultura deve ser considerada em relação aos fenômenos econômicos, políticos e sociais — um processo em permanente mutação, ativo e produtivo. Ademais, as disputas por seu significado e as práticas estão influenciadas por relações de poder, imposições diretas, produção cultural de ordem social do senso comum. Na abordagem de ECC, a compreensão de cultura justifica a importância de examinar a cultura ao longo do tempo, em diferentes ambientes, em relações de poder e desigualdade, em conversa com as/os atrizes/atores. Sugere atenção particular à língua, ao discurso, aos textos e às instituições como atrizes/atores sociais e políticas/os importantes. Cultura é uma produção continuada e contestada (BARTLETT; VAVRUS, 2017).

Em relação ao contexto, os autores dizem que “nenhum lugar deixa de ser afetado pela história e pela política; qualquer localização específica é influenciada por processos econômicos, políticos e sociais bem além de seus limites físicos e temporais”. Concordam com a teoria bourdieusiana sobre o conceito de campo como uma arena simbólica, em que os agentes se relacionam e posicionam conforme as regras (arbitrárias, construídas socialmente e abertas a negociação), de acordo com o campo, o capital simbólico e o *habitus* dos agentes. Assim, consideram que o contexto é construído; é relacional; e é espacial. Incentivam atenção às relações sociais e às redes que as constituem, em como essas redes se formam e se transformam ao longo do tempo. São as identificações das redes históricas e contemporâneas das/os atrizes/atores, as instituições e as políticas que dão sentido acerca de um lugar delimitado para finalidades específicas (BARTLETT; VAVRUS, 2017).

A abordagem processual de comparação considera a sequência de eventos e atrizes/atores relevantes, escapa a noções fixas de cultura ou contextos, considerando-os por meio do espaço e do tempo e comparando constantemente o que está acontecendo em um cenário com o que acontece em outros lugares e momentos históricos (BARTLETT; VAVRUS, 2017). O uso do método comparativo pode servir como direção para realizar um processo de investigação sistemática sobre as interrogações de pesquisa, e, com base nos próprios casos selecionados, pode ser auxiliado e/ou associado com outros procedimentos. A correta identificação dos níveis de estratégias na abordagem, que ficam entre a generalidade e a singularidade; entre a diversidade e os elementos comuns, é capaz de garantir a articulação

entre os dados empíricos e a teoria, na construção de explicações sobre o fenômeno em questão (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998).

#### 4.5 ASPECTOS E COMPROMISSOS COM A ÉTICA EM PESQUISA

No processo de pesquisa, foram consideradas as normas da ética de pesquisa em Educação, conforme indicou o plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 59ª Reunião Extraordinária, realizada nos dias 6 e 7 de abril de 2016, que gerou a Resolução n. 510 (BRASIL, 2016). A ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida às/os participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Nesse sentido, o agir ético das/dos pesquisadoras/es demanda ação consciente e livre das/os participantes.

O *Guia para integridade em pesquisa científica*, publicado pela Editora da UFRGS (2020b, p. 10-11) afirma que:

1. Os pesquisadores devem trabalhar com cuidado e respeito por todos os participantes e sujeitos da pesquisa, incluindo seres humanos, animais, meio ambiente e objetos culturais. Aqueles envolvidos com a pesquisa devem também mostrar cuidado e respeito pela administração da pesquisa, buscando garantir condições adequadas para os pesquisadores das gerações futuras.
2. Os pesquisadores deverão respeitar as normativas internacionais relativas à segurança dos sujeitos de pesquisa, quer sejam seres humanos ou outros seres vivos, e desenvolver seus projetos de acordo com a regulamentação vigente no país, bem como com as normas institucionais.
3. Os seres humanos sujeitos de pesquisa devem ser respeitados em sua integralidade, considerando integridade física, cultural e emocional.
4. Em pesquisas com seres humanos, os pesquisadores deverão respeitar os princípios bioéticos de não maleficência, beneficência, justiça e autonomia dos indivíduos.
5. Deve ser garantido, aos seres humanos sujeitos de pesquisa, o direito à autodeterminação (autonomia), confidencialidade, veracidade e voluntariedade. Indivíduos com autonomia diminuída devem ser especialmente protegidos.
6. Os protocolos de pesquisa em seres humanos devem considerar - e ser sensíveis às - diversidades relevantes de idade, gênero, cultura, religião, origem étnica e classe social, e outras condições específicas.

Ademais, em conformidade com Art. 3º da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, “são princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais”:

- I. reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II. defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III. respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;

- IV. empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V. recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- IX. compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- X. compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (BRASIL, 2016, n.p.).

Nesse sentido, e obedecendo a esses preceitos, a fim de obter a autorização de cada participante para o uso de dados resultantes das entrevistas semiestruturadas, foram elaborados a *carta-convite* e os *TCLEs* (APÊNDICES B e C), informando sobre os objetivos, os riscos e os benefícios do projeto, bem como em que tipo de produção os dados seriam utilizados. No que tange à gravação das falas das/os participantes nas entrevistas, os termos de consentimento informam que esta necessita da aprovação das/os participantes. Igualmente, consta da carta-convite e dos termos de consentimento a garantia de confidencialidade e anonimato das/os participantes, quando da apresentação dos resultados da pesquisa.

De acordo com as considerações de Simons e Piper (2015), a maioria das/os pesquisadoras/es das Ciências Sociais adere ao conceito de consentimento informado; isto é, de que as pessoas a serem entrevistadas ou observadas devem dar sua autorização tendo pleno conhecimento da finalidade da pesquisa e da consequência que a sua participação terá para elas. Simons e Piper (2015) explicam que a confidencialidade é um princípio pelo qual as pessoas podem não somente falar em sigilo, mas também recusar-se a autorizar a publicação de material que, no seu entender, possa prejudicá-las; enquanto o anonimato é uma condição que oferece alguma proteção da privacidade, por seu intuito de não identificar as pessoas, mas não pode garantir que não haja prejuízo, porque, mesmo quando se trocam/ocultam os nomes, sempre há alguns vestígios. Em tais casos, um preceito ético sensato é solicitar às pessoas envolvidas que autorizem o uso dos dados num contexto ou relatório específico — e mantendo sigilo total dos dados pessoais.

Quanto às gradações de risco previstas no Art. 21 da Resolução 510/2016, cabe salientar que, conforme procedimentos metodológicos deste projeto, os riscos para as/os

participantes são mínimos e as pesquisadoras adotaram todas as medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar os seus efeitos. Quanto aos benefícios para as/os participantes da pesquisa, são indiretos. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão dos processos de elaboração e/ou implementação das Políticas Afirmativas nas universidades federais.

No que diz respeito ao uso de dados documentais e formas de participação das instituições, foi elaborado e assinado um *termo de anuência* pelas/os dirigentes responsáveis. Com a solicitação do termo de anuência, que foi enviado por *e-mail* para a UFRGS e para a UFBA, também se enviou o projeto de pesquisa na íntegra, para que as instituições tivessem ciência da totalidade da proposta de pesquisa. Dessa forma e no corpo do *e-mail*, as instituições participantes foram informadas sobre os objetivos do projeto de pesquisa e quais usos seriam feitos dos dados. Assim, obtiveram-se as anuências.

#### 4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Depois de coletar as fontes documentais e realizar as entrevistas semiestruturadas, a etapa subsequente foi a análise desses dados. Essa fase da pesquisa implicou a organização, a sistematização e o confronto das informações encontradas. Nesse caso, seguindo na busca por percepções empíricas que, na articulação com os referenciais teórico-analíticos, possibilitassem responder aos questionamentos propostos no problema inicial de pesquisa.

A abordagem do ciclo de análise de políticas educacionais é vista como contínua e composta por contextos específicos que estão inter-relacionados e/ou aninhados, rompendo com modelos estanques ou lineares de análises, bem como os procedimentos de AC, que se apoiam numa concepção analítica considerada como um processo e não como um dado isolado. Ao encontro, o uso do método comparativo pode servir como direção para realizar um processo de investigação sistemática sobre as interrogações de pesquisa, podendo ser auxiliado e/ou associado com os demais procedimentos.

Na apresentação e nas construções sobre o objeto, confere-se que o principal problema de pesquisa é analisar: como as/os estudantes cotistas, organizadas/os em movimentos estudantis (ou não), participam na construção da PA em universidades federais brasileiras? As metodologias e os métodos, conforme dispostos e (inter)relacionados no Quadro 14, serviram como direcionamento para alcançar algumas respostas:

Quadro 14 – Relações e inter-relações teórico-metodológicas da tese

TEMA DE ESTUDO	A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS NA CONSTRUÇÃO DAS PAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS			
CICLO DE ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	UFRGS		UFBA	
<b>CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leis, resoluções/decisões sobre as PAs.</li> <li>– Regimento e estatuto da universidade.</li> <li>– PDI.</li> <li>– PG.</li> <li>– PPI.</li> <li>– Atas do CONSUN.</li> <li>– Pautas do DCE.</li> <li>– Pautas dos coletivos.</li> <li>– Relatórios.</li> </ul>	Os pressupostos da AC foram utilizados na organização, na (trans)descrição, interpretação e nas inferências em relação ao núcleo de sentidos e significados das mensagens, comparando os contextos dos textos e das práticas; as fontes documentais; e os achados nas entrevistas realizadas com as diferentes pessoas e os diferentes grupos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leis, resoluções/decisões sobre as PAs.</li> <li>– Regimento e estatuto da universidade.</li> <li>– PDI.</li> <li>– PG.</li> <li>– PPI.</li> <li>– Atas do CONSUN.</li> <li>– Pautas do DCE.</li> <li>– Pautas dos coletivos.</li> <li>– Relatórios.</li> </ul>	Os pressupostos da AC foram utilizados na organização, na (trans)descrição, interpretação e nas inferências em relação ao núcleo de sentidos e significados das mensagens, comparando os contextos dos textos e das práticas; as fontes documentais; e os achados nas entrevistas realizadas com as diferentes pessoas e os diferentes grupos.
<b>CONTEXTO DA PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entrevistas com estudantes cotistas (ou não).</li> <li>– Entrevistas com gestoras/es.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entrevistas com estudantes cotistas (ou não).</li> <li>– Entrevistas com gestoras/es.</li> </ul>	
As técnicas de <b>estudo de caso comparado</b> foram utilizadas no “contexto da produção de textos” e no “contexto da prática”, em conjunto com os pressupostos da AC, procedendo-se à organização, à (trans)descrição, à interpretação e à inferência de forma análoga e comparativa entre os resultados de pesquisa encontrados em cada universidade e entre as universidades.				

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A escolha de utilizar o “contexto da produção de textos” e o “contexto da prática” não é excludente em relação às análises dos demais contextos, visto que podem estar permeados ou aninhados. Ademais, a análise dos dados será realizada por meio da AC, que, assim como a proposta dos estudos de caso comparado, é flexível para criação e associação de estratégias mais apropriadas para acolher o objeto de pesquisa.

Com base nesses referenciais, são utilizadas as técnicas de organização e tratamento do material; interpretação; e inferência. A primeira consiste no conhecimento do todo e das partes, procedendo-se à transcrição e à descrição objetiva dos dados. A segunda é a interpretação das mensagens com base no contexto de recepção e produção, evidenciando *indicadores de núcleo de sentidos e significados concedidos por meio das características do texto*. A terceira organiza de maneira análoga os conhecimentos, suas possíveis causas e seus efeitos sobre a realidade empírica do estudo de caso comparado — nos e entre os diferentes contextos.

## 5 ESTADO, DEMOCRACIA, JUSTIÇA SOCIAL E DE(S)COLONIALIDADE

O principal marco teórico-analítico do objeto empírico trata do referencial tridimensional de (in)justiça social: redistribuição (classe social e econômica), reconhecimento (*status* e identidades) e participação política (democrática e paritária), elaborado por Nancy Fraser (2001, 2006, 2007, 2010). Para ela, a participação política é uma questão de moralidade pública, e a paridade na tomada de decisões e na construção das políticas públicas está diretamente interligada com uma justa redistribuição e com um justo reconhecimento, que tensiona mudanças estruturais na sociedade, nas instituições.

A autora constrói suas reflexões com base nas duas correntes do pensamento contemporâneo (HONNETH, 2009b; RAWLS, 2016), relacionando as dimensões de redistribuição e de reconhecimento; e acrescentando a dimensão da participação político-paritária como componente e mediadora das diferentes (in)justiças sociais. Segundo Rawls (2016), no ordenamento de uma sociedade têm de existir estruturas regulatórias e compensatórias legais que permitam diminuir as desigualdades econômicas e proporcionar a igualdade de oportunidades, voltando-se mais para justiça social redistributiva. Já Honneth (2009b) afirma que a questão central da justiça social não é econômica, mas sim de reconhecimento, assentando-se mais na noção de identidade individual e coletiva (BATISTA, 2015).

Nessa perspectiva, Fraser (2010) continua argumentando que as dimensões de redistribuição e de reconhecimento são políticas por natureza, no sentido de serem contestadas e permeadas por poder, e, frequentemente, têm sido tratadas como elementos que demandam a tomada de decisão por parte do Estado, das instituições. A dimensão da participação política pode assegurar a independência e a voz das/os participantes nos processos consultivos e deliberativos das políticas sociais/educacionais; e pode propiciar o reconhecimento na valoração cultural, permitindo expressar igual respeito a todas/os as/os participantes e assegurando igualdade de condições na busca por estima social. Acrescenta que o político se legitima e legitima as questões sociais, nas disputas, nas interações sociais, e não somente na esfera política (FRASER, 2010).

É possível dizer que práticas democráticas e paritárias, no processo de construção das políticas educacionais, são uma das principais maneiras de assegurar uma educação democrática, bem como uma sociedade que caminhe nesse sentido. Os processos participativos constroem-se e reconstroem-se nas relações estabelecidas no interior das instituições sociais e entre essas instituições. Este capítulo tem como foco estabelecer um diálogo entre os conceitos de participação e as suas convergências, com perspectivas de uma

discussão teórico-interpretativa sobre a participação política e a decolonialidade das/nas instituições, especialmente nas instituições educacionais, nas universidades públicas federais.

## 5.1 JUSTIÇA SOCIAL COMO REDISTRIBUIÇÃO, RECONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

O que é justiça? No *Michaelis* (JUSTIÇA, 2015), a palavra é considerada um substantivo feminino, tão polissêmico quanto suas definições no senso comum, no meio científico e no meio jurídico. A maioria dos significados remete a relações com o direito. Mas também é possível verificar as suas relações com valores morais; exercício de poder; poder de decisão; disputas jurídicas, políticas e sociais:

1. Qualidade ou caráter do que é justo e direito; 2. Conformidade dos fatos com o direito; faculdade de julgar segundo o que é justo e direito; 3. Princípio moral e de valor que se invoca para dirimir a disputa entre as partes litigantes; 4. Aplicação do direito e das leis; poder de fazer justiça, poder de decidir sobre os direitos de cada um; 5. O exercício desse poder; 6. O sistema pelo qual as pessoas são julgadas em cortes; 7. Tribunais, magistrados e todas as pessoas encarregadas no exercício da justiça; 8. Cada uma das jurisdições que têm a seu cargo a administração da justiça; 9. O reconhecimento do mérito e do valor de algo ou alguém (JUSTIÇA, 2015, n.p.).

De acordo com Cavalieri Filho (2002, p. 58), os conceitos de direito e justiça estão entrelaçados, e: “a Justiça é um sistema aberto de valores, em constante mutação, o Direito é um conjunto de princípios e regras destinado a realizá-la”. Entretanto, Lyra Filho (2000) afirma que lei e direito comumente se distanciam na realidade social.

Na historicidade, os autores Torrecilla e Castilla (2011) descrevem que as primeiras aproximações para definir justiça remontam ao período socrático, quando a consideravam como um sistema tripartido e balanceado entre os elementos: do desejo, da paixão e da razão, em nível individual e comunitário. Com esse sistema, Aristóteles construiu as primeiras relações entre justiça e distribuição econômica, marcando um dos sentidos da justiça social até a atualidade. Essa noção clássica de justiça social foi desenvolvida por Tomás de Aquino no pensamento social cristão, desencadeando uma noção de direito e dever como causa e consequência no cristianismo.

O pensamento crítico e revolucionário sobre a noção de justiça e de direito em Karl Marx também circula a esfera econômica, trazendo as relações entre os modos de produção capitalista: produção/distribuição-circulação-troca/consumo. O autor explicita a conformação objetiva do trabalho abstrato e as impossibilidades de sua equalização em uma sociedade

capitalista. Ou seja, refere a impossibilidade de uma distribuição justa, no mercado econômico e político, dentro de um sistema capitalista. Especialmente, devido à naturalização das relações injustas na produção/exploração/distribuição do trabalho, assimiladas como uma lei natural do mercado que perpetua as injustiças econômicas (SARTORI, 2017).

Segundo Torrecilla e Castilla (2011), o termo “justiça” acompanhado do adjetivo “social” tem pouco mais de 150 anos, e sua conceitualização e realização está marcada por disputas, surgindo pela percepção das múltiplas e crescentes injustiças sociais. Sua definição é multidimensional, multidisciplinar, fortemente ideológica e política. A justiça social é um “verbo”, portanto exige processos cíclicos de ação e reflexão. É um projeto dinâmico, nunca completo, alcançado ou acabado nas realidades sociais. Mesmo sendo um termo que “está na boca de todas as pessoas”, é comum encontrar visões de sociedade e de justiça radicalmente diferentes, que estão em embates nos campos conceitual, político, cultural e socioeconômico (SEN, 2011; TORRECILLA; CASTILLA, 2011).

As políticas que buscam promover a cidadania pela via democrática e do acesso ao direito e à justiça precisam considerar um conjunto de injustiças que ocorrem na realidade social (FRASER, 2010; SANTOS, 2011). Tendo isso em vista, os direitos humanos necessitam conter as concepções liberais e individualistas; e praticar entendimentos que permitam a coexistência dos direitos individuais e coletivos, que se pautem tanto pelo direito à igualdade quanto pelo direito ao reconhecimento da diferença (SANTOS, 2011), visto que, sem a igualdade social de fato, não é possível ter as condições de igualdade para a efetivação dos direitos sociais, civis e políticos (FERES JÚNIOR, 2006).

A estrutura social é vista como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas como pelas relações simbólicas e/ou culturais entre os indivíduos — os capitais. O conjunto desses capitais seria um sistema de disposições de cultura, que envolvem as dimensões materiais, simbólicas e culturais e outras — os *habitus*. Além das reproduções das diferenças materiais e econômicas, existem os jogos de poder econômico e cultural hierarquizantes na sociedade. Ou seja, as desigualdades são resultado de imbricadas relações de força reproduzidas nas instituições sociais transmissoras de cultura. Esse movimento institucional constitui-se em violência simbólica, pois costuma reconhecer, legitimar e impor apenas uma forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando as demais. Isso contribui para intensificar as vantagens dos melhores aquinhoados em termos materiais e culturais, acentuando a exclusão social (BOURDIEU, 1998, 2011).

As desigualdades socioeconômicas são crescentes em todos os países, sobretudo se acentuando de forma significativa na linha que divide o Norte e o Sul. Por isso a importância em desenvolver teorias críticas sobre justiça que defendam uma visão de “política cultural da diferença” combinada com “política social da igualdade” (FRASER 2001; SANTOS, 2011). Os quadros de injustiça social, nas desvantagens econômicas e nos desrespeitos culturais, estão entrelaçados e apoiam-se para piorar as situações de desigualdade social. Ao admitir que as injustiças socioeconômica, cultural e/ou simbólica estão enraizadas e imbricadas na sociedade contemporânea, torna-se possível a formulação de um projeto de justiça, propondo mediações por meio da combinação entre “reconhecimento” e “redistribuição” (FRASER, 2001).

Para Nancy Fraser (2001), as injustiças culturais ou simbólicas estão alicerçadas na dominação cultural, no não reconhecimento, na “invisibilização” e no desrespeito cultural. O que exige intervenções: a) afirmativas, para a reparação das injustiças socioculturais, mediante políticas voltadas para a valorização de identidades coletivas sociais-étnicas-raciais; e b) transformativas, para reparação das injustiças sociais-étnicas-raciais na cultura, desestabilizando as diferenças e as dicotomias, e rompendo com as discriminações institucionais. Nesse sentido, a dimensão do reconhecimento consiste em:

[...] mudança cultural ou simbólica. Isso poderia envolver reavaliação positiva de identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados. Poderia também envolver reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural (FRASER, 2001, p. 252).

Axel Honneth (2009b) entende que o reconhecimento está interligado como as relações sociais de poder e de respeito, conjugadas em três formas intersubjetivas, tais sejam: o amor, o direito e a solidariedade. Essas formas são autorrealizáveis quando as pessoas alcançam a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. O desrespeito a essas formas de reconhecimento implica tensões sociais e conflitos de motivação moral, algumas vezes, gerando lutas com a pretensão de efetivá-lo. Define que: a) o amor se constrói nas relações amorosas e de amizade, de forma interativa, à qual subjaz um padrão particular de reconhecimento recíproco; b) o direito é historicamente composto pelos direitos liberais de liberdade; direitos políticos de participação; e direitos sociais do bem-estar. Assim, para caracterizar-se uma pessoa de direito, é importante a integração na sociedade e a ampliação da capacidade abstrata de orientar-se por normas morais, na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso; c) a solidariedade remete à aceitação de qualidades

individuais que são orientadas com base em valores socialmente construídos, gerando a autoestima e a estima social. Essa estima constitui-se em relação às experiências, às comparações e às distinções entre as identidades coletivas e individuais (HONNETH, 2009b).

Quanto às injustiças socioeconômicas, Fraser (2001) diz que consistem na exploração do trabalho, na marginalização e na privação econômica, o que exige intervenções: a) afirmativas, para a reparação das injustiças socioeconômicas, como as políticas de cotas com base na origem escolar e renda; e b) transformativas, para reparar as injustiças étnico-raciais na estrutura econômica, valendo-se de políticas de antirracismo, por exemplo. Nessa perspectiva, a dimensão da redistribuição corresponde a:

[...] reestruturação político-econômica de algum tipo. Isso poderia envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, sujeitar investimentos à tomada de decisão democrática ou transformar outras estruturas econômicas básicas (FRASER, 2001, p. 252).

Ao tratar dos desdobramentos de justiça social econômica John Rawls (2016) traz reflexões sobre a igualdade de tratamento e reconhecimento das desigualdades econômicas, desenvolvendo a teoria de justiça como equidade. Especificando a questão, comenta que as desigualdades econômicas e sociais devem propiciar maior benefício para os menos favorecidos, e isso está vinculado às condições de igualdade equitativa de oportunidade em ocupação de cargos e posições sociais privilegiadas. Acrescenta que, com a finalidade de reduzir as desigualdades sociais e econômicas, é necessário reconhecer os princípios de garantia dos bens básicos, proporcionando a cooperação social e preservando a igualdade democrática. Segundo ele, para determinar a equidade, existem dois métodos: a) a distribuição dos bens primários, baseada na justa distribuição dos bens por meio de regras que observem um ordenamento jurídico democrático; b) o elemento de justiça ideal, que consiste na correção das desigualdades sociais e econômicas, ajustando a redistribuição de bens, com a finalidade de tornar a sociedade mais estável (RAWLS, 2016).

Para Santos (2010), o anticapitalismo e o anticolonialismo, ou, para Fraser (2010), as dimensões da redistribuição e do reconhecimento, necessitam de lutas paralelas e que se apoiem mutuamente. O primeiro autor argumenta que

[...] a luta anticapitalista tem que ser conduzida de modo paralelo a luta anticolonialista. A dominação de classe e a dominação étnico-racial se alimentam mutuamente, portanto, a luta por igualdade não pode estar separada da luta por reconhecimento da diferença.

Ainda, destaca os desafios que estão postos aos movimentos sociais para protagonizar novas agendas políticas que abarquem essas bandeiras de luta, que se distanciem das dificuldades de imaginação política progressista (FRASER, 2010; SANTOS, 2010).

Valendo-se das correntes contemporâneas sobre justiça social, Fraser (2006, 2007, 2010) segue argumentando que algumas transformações sociais são possíveis, quando da associação e criação de políticas que envolvam redistribuição e reconhecimento, com a participação política. E a participação política é considerada uma ferramenta essencial (consultiva e/ou deliberativa), que requer arranjos sociais que permitam a todas/os interagir umas/uns com as/os outras/os como parceiras/os, perpassando as dimensões da redistribuição e do reconhecimento. Ao encontro disso, o pensamento marxista expressa que a arena da participação política poderia ser tomada como uma “instância de reconciliação dos conflitos sociais”, seria um elo intermediário para que fossem possíveis as conjugações de justiça social com a “vontade e a política que pretenda ser resolutiva dos problemas” (SARTORI, 2016, p. 335).

Segundo Gohn (2019, p. 62-63), existem diferentes formas de participação sociopolítica e cultural, que ocorrem nos grupos sociais e nas instituições estatais. A questão participativa impõe-se “por ser mais ampla, possibilitando um olhar sobre as ações da sociedade e do Estado” — das instituições sociais. Aponta três questões-chave e norteadoras nas análises sobre o tema da participação:

Quadro 15 – Níveis básicos para analisar a participação em Gohn (2016, 2019)

<b>O NÍVEL CONCEITUAL</b>	Associado ao conceito, que é ambíguo e varia de acordo com os referenciais teóricos em que se fundamenta.
<b>O NÍVEL DO DISCURSO POLÍTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Associado aos processos de democratização, em curso ou em luta para obtenção.</li> <li>● Os discursos que mitigam a mera integração social entre todos os indivíduos, para regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle.</li> </ul>
<b>O NÍVEL DAS PRÁTICAS POLÍTICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Associado ao processo social das ações concretas, engendradas nas lutas, nos movimentos e nas organizações para realizar um intento.</li> <li>● Associado à participação nos espaços institucionalizados na esfera pública, para a construção de políticas públicas. É um meio de viabilização fundamental.</li> </ul>

Fonte: Gohn (2016, 2019).

Fraser (2010) aponta as possibilidades de lidar com as consequências práticas sobre as (re)construções de políticas locais no interior das instituições, que, quando são pautadas na participação e na responsabilização deliberativa e consultiva dos grupos anteriormente subordinados, colaboram para a concretização de um dos princípios da justiça social. Considera que as decisões não podem ser vistas como responsabilidade exclusiva do Estado ou das gestoras/es institucionais, pois requerem o reconhecimento das diversas identidades e dos

diferentes modos de participação inclusivo e não “marginalizador”. Dessa forma, podem refletir sobre as peculiaridades e diversidades no âmbito local das políticas, para que sejam formuladas e implementadas de/para as realidades sociais existentes.

Ao tratar da dimensão político-participativa da justiça social, refere que a dimensão redistributiva e a dimensão do reconhecimento também são políticas por natureza, no sentido de serem permeadas por poder e disputas sociais; frequentemente sendo elementos que demandam a tomada de decisão do Estado. Na jurisdição do Estado, o político é o palco em que as lutas por distribuição e reconhecimento acontecem. Ao estabelecer as regras de decisão, a dimensão política estipula os procedimentos de apresentação e resolução das disputas, tanto nas questões econômicas quanto nas culturais, revelando “quem” pode fazer as reivindicações e “como” as reivindicações devem ser produzidas no debate e julgadas. Apresenta como obstáculos para a participação paritária (FRASER, 2010):

Quadro 16 – Obstáculos para a participação política paritária em Fraser (2010)

<b>OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO PARITÁRIA</b>	
<b>MÁ REDISTRIBUIÇÃO ESTRUTURA DE CLASSE</b>	<b>FALSO RECONHECIMENTO ORDEM DE STATUS</b>
Impedimento na participação por estruturas econômicas que lhes negam os recursos necessários para interagirem com os demais na condição de pares.	Coibição de interagirem em termos de paridade por hierarquias institucionalizadas de valoração cultural que lhes negam o <i>status</i> necessário.
Nas sociedades capitalistas modernas, a <u>estrutura de classe</u> e a <u>ordem de status</u> não se refletem apropriadamente, apesar de interagirem de modo causal.	

Fonte: Fraser (2010).

Ao tratar do “quem participa”, apresenta o princípio de “todos os afetados” por uma dada estrutura social ou institucional, ou seja, quem tem o *status* moral de sujeito da justiça com relação a ela. Acrescenta que a definição de um coletivo de pessoas em sujeitos da justiça não é a proximidade geográfica, mas sim suas (co)imbricações no enquadramento estrutural ou institucional comum, que estabelece as regras da interação social, moldando suas respectivas possibilidades de vida segundo padrões de vantagens e de desvantagens. Nos níveis de representação política, estão o pertencimento e o procedimento:

Quadro 17 – Níveis de representação política em Fraser (2010)

NÍVEIS DE REPRESENTAÇÃO	
PERTENCIMENTO	PROCEDIMENTO
Pertinente ao aspecto do estabelecimento das <b>fronteiras do político</b> . A representação é uma questão de pertencimento social. O que está em jogo é a <i>inclusão</i> ou a <i>exclusão</i> da comunidade formada por aquelas/es legitimadas/os a fazer reivindicações recíprocas de justiça.	Pertinente ao aspecto da <b>regra decisória</b> . A representação diz respeito aos procedimentos que estruturam os processos públicos de contestação. Os termos nos quais aquelas/es <i>incluídas/os</i> na comunidade política expressam suas reivindicações e decidem suas disputas.
PERGUNTAS A FAZER	
As fronteiras da comunidade política equivocadamente excluem algumas/alguns que, de fato, são titulares do direito à representação?	As regras decisórias da comunidade atribuem, para todos os membros, igual capacidade de expressão nas deliberações públicas e representação justa no processo público de tomada de decisão?

Fonte: Fraser (2010).

Nos níveis apresentados acima, a principal questão é: as relações de representação são justas? A representação é definidora do político. Porém, a falsa representação (falso reconhecimento) ocorre quando as fronteiras políticas ou as regras decisórias funcionam de modo a negar a algumas pessoas, erroneamente, a possibilidade de paridade participativa na interação social e nas arenas políticas. A justiça participativa, além de contestar a falsa representação, na política comum e no mau enquadramento, serve para democratizar o processo de estabelecimento do enquadramento, desmantelando os obstáculos que impeçam as pessoas em situação de desvantagem a confrontar, com reivindicações por justiça, as forças que as oprimem (FRASER, 2010). Vejamos os níveis da falsa representação apresentados pela autora:

Quadro 18 – Níveis de falsa representação política em Fraser (2010)

TRÊS NÍVEIS DE FALSA REPRESENTAÇÃO FRONTEIRAS DO POLÍTICO VERSUS REGRAS DECISÓRIAS		
1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL
<p><b>Na política comum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando negam a representação para grupos em situação de vulnerabilidade social, no sistema eleitoral convencional ou nos sistemas eleitorais alternativos.</li> </ul>	<p><b>Nos espaços políticos (quem)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando há o mau enquadramento. E, nas fronteiras da comunidade interna, excluem de algumas pessoas as chances de participarem dos debates sobre justiça — e como sujeitos da justiça.</li> </ul>	<p><b>No metapolítico (como)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando há fracasso em institucionalizar a paridade de participação no nível metapolítico, em deliberação e decisões que dizem respeito a “quem”.</li> <li>• Quando há o impedimento de criação de arenas democrática, em que as reivindicações possam ser avaliadas e contempladas.</li> <li>• Os efeitos são a exclusão das pessoas nos metadisursos que determinam a divisão oficial do espaço político.</li> <li>• Neste nível, não há redistribuição ou reconhecimento sem a reparação.</li> </ul>

Fonte: Fraser (2010).

Na construção de compreensões sobre o a justiça participativa, é preciso identificar e analisar os espaços de participação e a opinião pública por meio dos mapas de espaços e fluxos. Esses mapas são os documentos e meios de comunicação nos âmbitos discursivos, que transcendem as fronteiras do Estado e da instituição. Nesses contextos, é importante saber “quem participa” e “em que termos participa”, visto que, na esfera pública, se concebe o meio de organizar a opinião pública como força política, mobilizando o valioso sentido da sociedade civil. Por isso, a transparência e a publicidade na gestão das políticas fazem com que as autoridades públicas respondam e garantam que as ações do Estado e das instituições expressem a vontade da cidadania. É na esfera pública<sup>54</sup> que se (re)constroem as concepções sobre a legitimidade normativa e a eficácia política do poder de comunicação; e sem elas o conceito perde sua força e sua razão política. Por isso, seguimos com as suas apresentações (FRASER, 2010):

- As **condições de legitimidade** dividem-se em: a) “inclusividade”, por meio de um debate aberto a todas as pessoas que tenham interesse no resultado; b) paridade, na qual os interlocutores devem desfrutar de iguais oportunidades de plantear seus pontos de vista, situando temas na agenda, questionando pressupostos e sendo ouvidos imparcialmente.

Respectivamente, questionando: quem está autorizado a participar? E como serão os termos para inter-relação entre os interlocutores? No questionamento sobre a “paridade participativa entre quem?”, vale a alternativa de “todas as pessoas afetadas”, já que a opinião pública é considerada legítima quando é consequência de um processo comunicativo, em que a participação nas estruturas sociais pode ocorrer entre pares, independentemente da cidadania política. A opinião pública é considerada eficaz quando mobiliza forças políticas capazes de fazer com que o poder público preste contas e garanta o exercício da vontade ponderada da sociedade civil.

- As **condições de eficácia** dividem-se em: a) translação, quando o poder comunicativo produzido na sociedade civil se traduz primeiro em leis vinculantes e

---

<sup>54</sup> A esfera pública diz respeito ao contexto de relações e de trocas comunicativas em diversos espaços da vida social. É estruturada pela comunicação que ocorre na arena discursiva, podendo (re)produzir valores democráticos (ou não) nas tomadas de decisão. Os diálogos comunicativos na esfera pública podem atuar como mediador para impedir a colonização, oportunizando as condições necessárias de interação que articulam questões morais e éticas na busca por justiça (HABERMAS, 1984).

logo em poder administrativo, poder público instituído; b) capacidade, quando o poder público é capaz de implementar a vontade formada discursivamente e diante da qual é responsável, refletindo a aptidão de um poder administrativo para realizar os objetivos públicos, organizando a vida comum de acordo com os desejos do poder público.

Em síntese, a teoria da esfera pública funciona como uma teoria crítica quando revisa sua interpretação da “legitimidade normativa e da eficácia política da opinião pública. [...] então recobrar-se-á o fio crítico e o propósito político. Então a teoria da esfera pública se manterá fiel a seu propósito original de contribuir para as lutas pela emancipação” social (FRASER, 2010, p. 183-184).

A teoria de Fraser (2001, 2006, 2007, 2010) pode ser considerada “tridimensional”. Ou, também, é possível entendê-la como “multidimensional”, visto que a autora trata das diversas interfaces que envolvem a dualidade reconhecimento-redistribuição, entrando na seara da justiça social por meio da dimensão política. Esta última perpassa as outras duas dimensões, sendo fundamental no processo de construção da cidadania crítica, de uma sociedade igualitária, justa e inclusiva.

Contudo, a *colonialidade de poder* tem efeitos históricos perversos que continuam a ordenar as sociedades, replicando diversas estruturas de matriz colonial, que modelam as instituições na (re)produção de práticas com interlocuções monológicas e/ou hierarquizadas. O processo de decolonialidade dessas estruturas pode corroborar a construção da cidadania plena, que não se esgota na democracia. Porém, estabelece demandas no sentido de criar uma democracia ampliada — de alta intensidade —, que apoie a sempre inacabada busca por justiça social.

## 5.2 DE(S)COLONIALIDADE, CAMPO UNIVERSITÁRIO E MOVIMENTOS ESTUDANTIS

A cidadania não esgota a democracia, longe disso. Porém a implica. E, acima de tudo, estabelece as demandas no sentido de uma democracia mais ampla e profunda (QUIJANO, 2014, p. 620, tradução nossa).

No artigo “Uma breve história dos estudos decoloniais”, Quintero, Figueira e Elizalde (2019) fazem uma revisão das teorias sobre a constituição história da modernidade e suas transformações na América Latina. Entre suas considerações, apresentam a categoria

colonialidade como o reverso da modernidade. Após algumas ressalvas sobre os estudos decoloniais, trazem um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade.

Nos estudos decoloniais, revisitam a questão do poder na modernidade, tais como (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019):

- A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa.
- A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno capitalista.
- A compreensão da modernidade como fenômeno planetário construído por relações assimétricas de poder.
- A assimetria das relações de poder entre a Europa e os seus, que representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados.
- A subalternização que a maioria da população mundial estabelece sob dois eixos estruturais, baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade.
- A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como forma específica de produção, de conhecimento e de subjetividades na modernidade.

Discutem a categoria colonialidade do poder à luz de Quijano e expõem suas consequências para o surgimento de sistemas inéditos de dominação e exploração social, visto que “a colonialidade do poder se configurou com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista”, configurando-se em dois eixos centrais (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 5-6):

- 1) A organização de um “sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividade sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial”.
- 2) A conformação de um “sistema de exploração social global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital”.

Ou seja, esses sistemas de colonialidade do poder são a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre modernidade e capitalismo, afetando todas as áreas de existência social. “Tudo isso pressupõe a existência de uma matriz colonial do poder na trama social que constitui a história da América Latina, um sistema ordenado e acumulativo das relações sociais e da disposição do poder”. A colonialidade e seus efeitos continuam a ordenar as sociedades na constituição de diversas estruturas de matriz colonial, que modelam as instituições, reproduzindo a dependência histórico-estrutural. Dessa forma, na história da América Latina, tornou-se praticamente impossível uma real democratização dos/entre os povos, pois suas constituições ficaram marcadas pela precariedade dos Estados-nação e seus inerentes conflitos sociais (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6).

De acordo com os autores, os estudos decoloniais percorrem ao menos dois caminhos distintos. Um relacionado à conceptualização teórica da decolonialidade. Outro, tendo como referência a conceptualização de colonialidade do poder, expandindo a sua substantivação e aplicando-a em diferentes dimensões (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019):

Quadro 19 – Colonialidade do poder e outras substantivações

<b>COLONIALIDADE DO PODER</b>	
A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização do não europeu, a negação e o esquecimento dos processos históricos não europeu. Torna-se a perspectiva cognitiva daquelas/es educadas/os sob essa hegemonia (QUIJANO, 2005 <i>apud</i> OLIVEIRA; CANDAU, 2010).	
<b>COLONIALIDADE DO SER</b>	O constructo de raça justifica uma prolongação não ética, que permite a total desumanização do outro. Na modernidade, há uma relação entre a colonialidade do saber e do ser, que, na centralização hegemônica do conhecimento, produz a desqualificação epistêmica do outro, da diversidade. Em tempos modernos, a atribuição do não pensar ou a desqualificação de diferentes epistemes traduz-se no não ser e justifica a dominação e a exploração do outro (MALDONADO-TORRES, 2007 <i>apud</i> QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019). É pensada como a negação de estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).
<b>COLONIALIDADE DO SABER</b>	É a centralidade do caráter europeu do conhecimento moderno e suas articulações às formas de dominação colonial/imperial. Essa dimensão refere-se às formas de controle do conhecimento associado à geopolítica global, universalizando a experiência local europeia como modelo a ser seguido e designando seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos (LANDER, 2000 <i>apud</i> QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019). “Entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a outra raça” (QUIJANO, 2007 <i>apud</i> OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).
<b>COLONIALIDADE DA NATUREZA</b>	Trata da questão ecológica/ambiental nos padrões de conformação da colonialidade. A natureza é afetada pela colonialidade, pois é vista como um espaço subalterno e passível de ser explorado ou modificado conforme as necessidades do regime de acumulação capitalista (ALIMONDA, 2011 <i>apud</i> QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

<b>COLONIALIDADE DO GÊNERO</b>	A colonialidade de gênero (e da sexualidade) foi menos trabalhada nos estudos decoloniais atuais, gerando diversas críticas. As autoras Zulma Palermo e Rita Segato buscam articular parte das propostas decoloniais com algumas contribuições do feminismo, tentando tecer conexões e redes críticas entre ambos os projetos.
--------------------------------	--

Fonte: Oliveira e Candau (2010); Quintero, Figueira e Elizalde (2019).

Entre os avanços da teoria decolonial, há tentativas de recuperar ou reatualizar o pensamento crítico latino-americano em algumas linhas e contextos, revisando obras do pensamento do “Sul” esquecidas em sua época. Esses estudos versam sobre diversas regiões e problemáticas, enfatizando a busca por pensamentos alternativos. Para além, há outros enfoques que se caracterizam pela pesquisa histórica, no sentido de marco de processos globais ou em estudos de caso localmente situados. Entretanto, em alguns estudos de caso, a dimensão histórica não é o fio condutor, como os com abordagem sobre os movimentos sociais e as alternativas de vida, que representam uma descrição das características distintas da dominação e da exploração a que essas populações foram/são submetidas, remontando a suas estratégias e alternativas de sobrevivência (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

Walter Mignolo (2007) diz que a modernidade/colonialidade é uma categoria analítica da matriz colonial do poder; a categoria decolonialidade amplia o marco e os objetivos desse projeto. A conceptualização de colonialidade como constitutiva da modernidade é o pensamento decolonial em andamento. A modernidade apresenta ao menos três faces, mas evidencia apenas uma, a retórica de salvação e do progresso. Já a colonialidade tem, como um de seus desdobramentos suprimidos na retórica da modernidade, a pobreza.

Neste sentido, é importante questionar a ideologia da modernidade, as suas faces ocultas na retórica e as suas consequências na economia capitalista, apoiada pelo: 1) mercantilismo do século XVI; 2) livre comércio dos séculos seguintes; 3) revolução industrial do século XIX; 4) revolução tecnológica do século XX; entre outras, que geram seres humanos humilhados, vilipendiados, esquecidos e marginalizados (MIGNOLO, 2007).

O giro epistêmico decolonial pode ser uma consequência da instauração da matriz colonial de poder. Mignolo (2007) utiliza a noção de “desprendimento epistêmico” e a metáfora de “abertura de portas” em busca do giro decolonial. Porém, a abertura dessas portas não conduz à verdade, mas sim a outros lugares e a outras verdades sobre as memórias coloniais. Ou seja, o giro decolonial seria:

A abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economia-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o

desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia (MIGNOLO, 2007, p. 29-30, tradução nossa).

Na lógica da modernidade, prevalece a ilusão de um mundo que se pensa e se constrói como o único possível; e as consequências dessa retórica desencadeiam a lógica da colonialidade. O pensamento decolonial seria o desprendimento epistêmico e a abertura para uma episteme política diferenciada. A genealogia do pensamento decolonial é pluriversal, formando uma rede que é o ponto de “desprendimento e abertura” que reintroduz línguas, memórias, economias, organizações sociais, subjetividades, esplendores e misérias dos legados imperiais. O pensamento decolonial é um processo em desenvolvimento, pede a articulação de genealogias espalhadas pelo planeta e o oferecimento de modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas “outras” (MIGNOLO, 2007).

Após os processos de transição democrática, entraram em andamento a consolidação das democracias, mesmo estando pendentes, e não sendo de fácil resolução seus problemas de governabilidade. As experiências de poder do liberalismo, com os discursos políticos que aprisionam e limitam as democracias — democracia controlada, democracia restrita e democracia de baixa intensidade —, mostram como as cidadanias e as democracias estão em aberto na atualidade. Essas experiências desencadeiam lutas, conflitos e violência de poder que, no melhor dos casos, transformam o liberalismo em despotismos reais. Contudo, a cidadania e a democracia podem (re)existir, caso tenham mutações decisivas e aparelhamento de estruturas institucionais mais aptas que as do liberalismo, para lhes proporcionar maior estabilidade, consistência e um lugar cotidiano na existência social (QUIJANO, 2014).

Nesse sentido, a cidadania e a democracia são fenômenos da modernidade. Esses fenômenos implicam questões historicamente descontínuas e heterogêneas, diversas e complexas. “Racionalidade, sociedade, indivíduo, igualdade social, liberdade, mudança, futuro, juntos e associados constituem a perspectiva conceitual e de exigência de prática social que identificam e deslindam a modernidade” (QUIJANO, 2014, p. 609, tradução nossa). Sua constituição ocorre no mesmo processo e movimento histórico do capitalismo, bem como todas as formas de poder. Dessa forma, no mundo do capital, estão em andamento novas configurações de padrão de poder, tendo como centro de controle a Europa (QUIJANO 2014), tais como:

- a total reclassificação social da população no mundo do capitalismo;
- a construção de estruturas institucionais aptas para expressar e controlar essa reclassificação;

- os espaços de dominação adequados a esses efeitos;
- e uma perspectiva de conhecimento que define o sentido principal do novo padrão de poder e que enclausura dentro desse sentido a produção e o uso do conhecimento.

Esse padrão eurocêntrico de poder tem como característica central e decisiva a colonialidade, que consiste na classificação da população mundial sob a ideia de raça — em europeus ou brancos; e em não europeus e mestiços — como marco para a homogeneização e/ou o extermínio das raças consideradas inferiores — nas relações de poder, de trabalho e de capital em cada contexto histórico, afetando também as instituições públicas e privadas de controle da sociedade. As raças colonizadas foram expropriadas da liberdade no desenvolvimento de suas culturas e do seu próprio imaginário. Não podiam ser consideradas sujeitos do conhecimento, mas foram consideradas objetos de conhecimento, exploração, dominação e discriminação. “Desse modo, foram forçadas a enxergar-se com os olhos do colonizador branco e a admitir como próprias as novas identidades negativas impostas pela colonialidade” (QUIJANO 2014, p. 613, tradução nossa). Entretanto, estão em andamento tendências atuais de

Desintegração e integração; desclassificação e reclassificação social; destruição institucional e constituição de novas instituições; deslegitimação de prévias perspectivas de conhecimento, social em particular, e sua substituição por outras formas de conhecimento. [...] Se trata de fenômenos políticos, sociais, subjetivos e intersubjetivos. São o resultado de enfrentamentos do mundo do trabalho frente ao capital, de consequentes mudanças em relação as forças políticas (QUIJANO, 2014, p. 624, tradução nossa).

Ao adentrar nas discussões sobre de(s)colonialidade no campo educacional universitário e nos movimentos estudantis, Carvalho e Flórez-Flórez (2014) reafirmam que as instituições acadêmicas da América Latina e Caribe têm como característica da colonialidade as suas consolidações como réplicas das universidades europeias do século XIX. Na América Latina e no Caribe, foram instaladas no fim do século XVI, seguindo o modelo das instituições católicas espanholas. No Brasil as instituições de educação superior surgiram apenas no fim do século XIX, consolidando-se como universidades com o declínio do Império e o início da república. Mesmo com diferenças estratégicas de dominação, espanhola e portuguesa, a colonialidade acadêmica em ambos foi semelhante.

Nessas universidades, a pedagogia de transmissão de conhecimento é racionalizada nos currículos e pensada exclusivamente para estudantes com fenótipos europeus — brancos.

As concepções de excelência e mérito seguem fortemente o modelo de cânones disciplinares fechados/limitados e o produtivismo científico neoliberal. Ou seja, os efeitos da colonização epistêmica foram reduzir a dimensão complexa dos saberes para apenas conhecimentos, tornando-os unidimensionais, disciplinares e despersonalizados (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014).

Luiz Oliveira e Vera Candau (2010) discorrem sobre as relações entre pedagogia decolonial, interculturalidade crítica e Educação no Brasil, visto que essas relações vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais a ponto de interferir em políticas públicas e ações governamentais. Inicialmente retomam o conceito de modernidade e colonialidade como faces da mesma moeda, que garantem um modelo europeu, único, universal e objetivo na produção de conhecimento, deserdando todas as epistemologias da periferia ocidental. Assim, definem que:

Quadro 20 – Colonialismo e colonialidade

COLONIALISMO	COLONIALIDADE
<p>É o padrão de dominação e exploração de autoridade política e recursos de produção do trabalho em outra jurisdição territorial (QUIJANO, 2007 <i>apud</i> OLIVEIRA; CANDAU, 2010).</p> <p>São as relações políticas e econômicas na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação (MALDONADO-TORRES, 2007 <i>apud</i> OLIVEIRA; CANDAU, 2010).</p>	<p>É o padrão de poder resultante do colonialismo moderno, capitalista. Está fundamentada na imposição de classificações étnicas e raciais da população mundial. Chega às raízes mais profunda de um povo e sobrevive, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (QUIJANO, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007 <i>apud</i> OLIVEIRA; CANDAU, 2010).</p>
<p>Apesar de o colonialismo preceder a colonialidade; a colonialidade sobrevive ao colonialismo.</p>	

Fonte: Oliveira e Candau (2010).

Valendo-se desses conceitos fundamentais, traçam um paralelo entre colonialidade e educação, discutindo questões centrais para um projeto de emancipação epistêmica, que seria:

A coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimentos entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Entende-se por geopolítica do conhecimento como estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos outros [...]. Daí surge a perspectiva de introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica ao mesmo tempo da colonialidade do poder. Requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supões interesse por produções de conhecimentos distintas da modernidade ocidental. [...] Luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23-24).

Desse modo, a decolonialidade é a contestação da percepção de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados. É cumprir um papel

fundamental do ponto de vista político e epistemológico. É visibilizar as lutas contra a colonialidade com base em pessoas, em suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. É uma estratégia que vai além da descolonização; supõe construção e criação. É a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. É o reordenamento da geopolítica do conhecimento, criticando a subalternização dos conhecimentos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A interculturalidade também é concebida como estratégia que orienta novos pensamentos, ações e enfoques epistêmicos, como processo e como projeto político. O pensamento crítico pode construir possibilidades interpretativas e projetos alternativos ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. No campo educativo, a pedagogia decolonial pode aprofundar os debates sobre interculturalidade, inserindo configurações que propõem um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas para um mundo mais justo, de forma crítica, tensa e igualitária (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nesse sentido, cabe destacar que a interculturalidade não é a mera inclusão de novos temas no campo educacional, mas, também, a perspectiva de transformação estrutural e sócio-histórica, desafiando e desconstruindo estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade:

É pensada a partir da ideia de **uma prática política contraposta à geopolítica** hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de **visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições** que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28, grifo nosso).

Portanto, essa noção de pedagogia decolonial consiste em práticas políticas insurgentes — educativas e propositivas, não somente denunciativas. Consiste na construção de condições sociais, culturais e de pensamentos contrapostos à colonialidade. É a insurgência de práticas pedagógicas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos, visando à transformação estrutural, superando padrões epistemológicos hegemônicos e afirmado novos espaços de enunciação epistêmica dos/nos movimentos sociais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Ao relacionar interculturalidade e pedagogia decolonial, é possível afirmar, no campo educacional brasileiro:

Além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas. [...] Além de

apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um projeto de existência e de vida (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37).

Na América Latina, os movimentos sociais, a partir da década de 1970, intensificando-se na década de 80 e aperfeiçoando-se na de 90, (re)criaram mensagens e sistemas de ações coletivas, redefinindo simbolicamente os problemas sociais e as possíveis formas de afrontá-los, mostrando os limites da lógica moderna. Propuseram alternativas e deslocaram os partidos políticos e o Estado de seus papéis privilegiados na orientação das ações sociais. Ofereceram pautas para transformar algumas dimensões da modernidade: o capital, a industrialização, o poder militar e a vigilância. Desse modo, enquanto atores políticos, tornaram-se uma chave importante para analisar as crises da modernidade, pois passaram a criticá-la e a propor alternativas servindo-se de um caráter racional e reflexivo (FLÓREZ-FLÓREZ, 2007).

Os termos dos debates sobre as ações coletivas na América Latina são redimensionados com base em correntes críticas, e em perspectivas da história colonial e local, que negaram o seu potencial epistêmico. As resistências podem ter as experiências desenvolvidas em lugares concretos a respeito das dinâmicas de poder global. Diante disso, existem possibilidades de “chaves analíticas” que expressam paradigmas outros na perspectiva das teorias de(s)coloniais, que podem mudar radicalmente o debate sobre os movimentos sociais latino-americanos e as possibilidades interpretativas das suas ações coletivas (FLÓREZ-FLÓREZ, 2007), tais como:

- Redefinição espaço temporal da modernidade: o início da modernidade está associado aos marcos da história europeia: o Renascimento, a Reforma, a Revolução Francesa, a Iluminismo, o Parlamento inglês ou a Revolução Industrial, concebidos como sistema-mundo, quando os impérios ou sistemas culturais deixam de coexistir e tornam-se periferias de apenas um centro, a Europa. Essa modernidade passa inadvertida para as literaturas dos movimentos, como tendo como referência, por exemplo: barricadas francesas (1789-1800), movimentos ludistas (1811 e 1820), revoltas camponesas de capitão Swing (1826-1834), as cooperativas owenistas (1826-1834) e outros. Ou seja, desconsiderando outras lutas que as antecederam e se desenvolveram fora da Europa, como a “cimarronagem” nos palanques caribenhos de São Basílio (1691); a rebelião liderada por Tupac Amaru II no vice-reinado do Peru (1780); e a Revolução Haitiana (1804), bem como outras;

- Colonialidade como a outra face da modernidade: uma visão do sistema-mundo pressupõe que, sem os atos irracionais que caracterizam a conquista e a subsequente colonização, a racionalidade emancipatória do que comumente chamamos de modernidade não teria sido alcançada. Esse é o “mito da modernidade”, que seria a negação dos atos de violência irracional que contradizem seu próprio ideal de emancipação via razão. Assim, a colonialidade, como outra face da modernidade, desenvolveu uma função ambígua de emancipação como cultura mítica da violência;
- Dispositivos de deslocamento da modernidade: para averiguar se os movimentos sociais periféricos são ou não atores críticos da modernidade, é preciso saber quais são as formas concretas pelas quais têm feito parte dela. Da mesma forma, é preciso indagar quais são os tipos de crise da modernidade vinculados às formas de participação política coletiva desses movimentos, visto que a modernidade tende a gerar processos de *deslocamento* cada vez mais difíceis de remediar com os mecanismos de *reposicionamento*, previsto pela mesma modernidade. Com base no desenvolvimento como dispositivo moderno, também seria pertinente indagar em que medida os movimentos latino-americanos subvertem a racionalidade moderna, mas da modernidade como se instalou na América Latina. Por exemplo: até que ponto questionam as políticas desenvolvimentista? Quão potentes são os modelos de desenvolvimento alternativo proposto para contestar as políticas de abertura econômica impostas pelo Estado, o neoliberalismo?
- Duplicidade na governabilidade moderna: se entendermos a modernidade por perspectiva mundial, o Estado moderno também está inscrito num sistema de relações mundiais. Assim, os dispositivos de poder desenvolvidos pelos Estados nacionais apresentam uma dupla governabilidade: 1) para dentro, a fim de criar identidades homogêneas; e 2) para fora, pelos poderes hegemônicos, no esforço de garantir o fluxo de riquezas da periferia para o centro. Essa simultaneidade, muitas vezes, é perdida de vista na análise da ação coletiva. Por um lado, assume-se a “governabilidade para dentro” ao se afirmar que as movimentações respondem à tendência moderna de homogeneizar as identidades e garantir a regulação da população. Por outro, ignora-se a dinâmica contrária, de esquecer que a homogeneidade no sistema está, parcialmente, garantida pela tendência colonial de reproduzir hierarquias. Ambos os processos são indissociáveis, e a dupla

governabilidade serve para compreender como os movimentos interpretam o marco de “ampliação” e dão sentido a realidade de sua “transformação” estrutural;

- Colonialidade do poder: a dupla governabilidade, também, supõe ver os mecanismos modernos de poder por sua dimensão colonial. Isso não é fazer uma leitura anticolonial do poder, mas sim analisá-lo com base na classificação social da população mundial sobre a ideia de raça, que tem origem e caráter colonial;
- Colonialidade do saber: o conceito de colonialidade do saber é importante para explicar por que as teorias de movimentos tendem a tornar óbvia a teoria produzida na periferia. Por isso, seria mais interessante tratar de compreender o que acontece com o conhecimento produzido pelos próprios movimentos sociais, contemplando os movimentos periféricos como “produtores de saber”;
- Diferença colonial: não podemos negar a subordinação das racionalidades distintas à moderna. Porém, se renunciarmos à ideia de modernidade como um processo totalizador, mas não totalizante, teremos de buscar alternativas a esse imaginário eurocêntrico de identidades periféricas debilitadas pela lógica moderna. Assim, seria interessante a realização de análises baseadas nas histórias-locais/desenhos-globais. No caso da periferia, falaríamos de identidades configuradas com base em “histórias locais”. Portanto, a chave analítica seriam as condições epistêmicas para construir globalização de baixo para cima, do local para o global, da periferia para o centro. Desse modo, é possível abordar como agem os movimentos e os desafios diante das estratégias dirigidas a transformar os parâmetros de exclusão que lhes nega o *status* epistêmico de suas histórias locais.

Essas chaves analíticas permitem explorar o programa modernidade/colonialidade numa perspectiva de abandonar a noção eurocêntrica de modernidade, para enriquecer os termos do debate sobre os movimentos sociais latino-americanos. Escapar do essencialismo seria uma das dificuldades enfrentadas pelos atuais movimentos da região. Isso complica quando a acumulação global do capital não demanda supressão, mas sim a produção de diferenças. Então, a preocupação é compreender como os movimentos sociais estão desenvolvendo estratégias para construir seu lugar de enunciação, que se afasta da explosão libertadora de identidades, sem cair na dinâmica essencialista que lhes negou o *status* epistêmico e de suas histórias locais (FLÓREZ-FLÓREZ, 2007).

Os escritos apresentados tiveram a finalidade de articular uma proposta teórico-analítica, para futuras reflexões empíricas dos distintos aspectos da participação política

estudantil no campo universitário, visto que a presença de pessoas de baixa renda, negras, indígenas e deficientes, em um espaço de produção de conhecimento do qual estiveram afastadas, pode implicar lutas por (re)existência e resistência perante a colonialidade do poder.

Simultaneamente, essa inclusão deveria assumir tanto o acesso aos espaços universitários quanto a decolonização dos seus saberes, pois apresenta uma dupla dimensão: “política e epistêmica, de ciência e consciência – minando a ideia de Universidade como instância branca, excludente, racista e dedicada a reproduzir unicamente o eurocentrismo do mundo moderno”. Ambas as lutas são constitutivas da decolonização dos saberes universitários, pondo em tensão a trajetória institucional, até então hegemônica (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014, p. 139).

No primeiro subcapítulo, com base em alguns fundamentos da teoria de(s)colonial, entendemos que existem sistemas de colonialidade do poder, que incidem sob a colonialidade do ser e do saber com vistas a homogeneizar — a aniquilar a diversidade cultural, epistemológica e política. Com base nessa constatação, é possível inferir que as universidades públicas brasileiras também fazem parte desse sistema-mundo, reproduzindo no campo acadêmicos a colonialidade de poder, especialmente, em dois eixos:

- 1) A organização de um sistema de dominação cultural que controlará a (re)produção de subjetividade sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica das epistemologias e na homogeneização do ser e do saber;
- 2) A conformação de um sistema de exploração social global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle de (re)produção de conhecimento sob a hegemonia do capital.

No segundo subcapítulo, vimos que as relações entre pedagogia decolonial, interculturalidade crítica e Educação no Brasil vêm se projetando nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais a ponto de interferir em políticas públicas e ações governamentais. Encontramos possibilidades analíticas que permitem explorar o programa modernidade/colonialidade numa perspectiva de abandonar a noção eurocêntrica de modernidade, para enriquecer os termos do debate sobre os movimentos sociais e estudantis em universidades latino-americanas — brasileiras.

A preocupação é compreender como o protagonismo estudantil e seus movimentos desenvolvem estratégias para construir espaços-lugares de participação política, que se

afastem da explosão libertadora de identidades, sem cair na dinâmica essencialista que lhes nega o *status* epistêmico, político e de suas histórias dentro das instituições.

### 5.3 FUNÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

A Educação pode ser considerada como um processo pedagógico na dinâmica da vida social. Pode ser considerada com vistas à construção de estratégias políticas para a participação em sociedade, como mediadora básica da participação política na vida social e democrática.

A autora Maria de Lourdes Manzini-Covre (2010) refere que, na construção da cidadania, são imprescindíveis as práticas de reivindicações, de ocupação dos espaços e de lutas para fazer valer os direitos de cidadania. Conjuga a cidadania em termos de direitos civis, políticos e sociais, que, para serem atendidos, devem estar interligados, e todos os direitos, incluindo o político, dependem da atuação política para que vigorem. Carvalho (2016) entende que uma cidadania plena, que combinaria os direitos à liberdade, à participação e à igualdade para todas as pessoas, é um ideal ocidental e talvez inatingível. Acrescenta que é comum conjugar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais; e que tais parâmetros podem servir para verificar a qualidade da cidadania no contexto de diferentes espaços e momentos históricos.

No Brasil, a participação política estudantil não se deu de forma contínua ou crescente, obedeceu a fluxos e a refluxos de atuações políticas, em momentos conjunturais do desenvolvimento histórico, com ações marcadamente diferentes entre elas. Nos contextos históricos, é possível marcar as fases distintas dos tipos de atuação das/os estudantes enquanto atrizes/atores políticas/os (MENDES JR., 1982). Os movimentos sociais, entre eles o movimento estudantil, muitas vezes se transformaram na voz e na representação de uma sociedade oprimida e desigual, utilizando formas de denúncia e ações diversificadas para lutar contra as desigualdades, as exclusões e as injustiças sociais (GOHN, 2011, 2019; MENDES JR., 1982).

A tratar das relações entre movimento sociais e Educação no contexto brasileiro, Maria da Glória Gohn (2011, p. 333) vai além da educação escolarizada. As aprendizagens e produções de outros saberes podem ocorrer em diferentes espaços, que denomina de educação não formal. Apresenta como exemplo desses espaços a “participação social em movimentos e ações coletivas” estudantis, que trazem um caráter educativo por meio do “ato de participar”.

As ações coletivas, por meio das negociações, diálogos e confrontos produzem novas aprendizagens para os seus membros, para a sociedade civil e a sociedade mais geral e, também, para as instituições públicas envolvidas.

Os movimentos sociais são fontes de inovação e geração de saberes, têm um caráter político-social, que, para ser compreendido, demanda o conhecimento sobre suas redes de articulação, práticas cotidianas e questionamentos sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural nos contextos local e nacional. Essas compreensões são essenciais para verificar as aprendizagens e a cultura política que está sendo construída nos processos de interação social. Em síntese, a relação entre movimento social e Educação pode ser entendida no contexto das práticas sociais, em duas dimensões: a) na interação dos movimentos com as instituições educacionais; e b) no interior do próprio movimento social (GOHN, 2011, 2019).

No meio acadêmico, as pesquisas que relacionam movimento social e educação são relativamente recentes. “A junção dos dois termos tem se constituído em novidade em algumas áreas, como na própria Educação – causando reações de júbilo pelo reconhecimento de alguns, ou espanto e estranhamento – nas visões ainda conservadoras de outros”. No Brasil, no fim dos anos 1970 e durante os anos 1980, estudos passaram a correlacionar os termos e surgiram dos Novos Movimentos Sociais (NMS), atuantes por moradores das periferias, que passaram a demandar do poder público as suas necessidades sociais. Entretanto, os balanços e pesquisas ainda não extrapolaram o eixo São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais; e há uma lacuna nas publicações e análises comparativas entre países da América Latina (GOHN, 2011, p. 334).

Na atualidade, a criação e o desenvolvimento de novos saberes, também, são fruto da atuação nas participações e nos movimentos sociais em “redes sociais, locais, nacionais e internacionais ou transnacionais” (GOHN, 2011, p. 336), que utilizam os novos meios de comunicação e informação, como a internet, exercitando o poder e a ação comunicativa. Cotidianamente, suas experiências recriam-se nas adversidades das situações que enfrentam, realizando diagnósticos sobre a realidade social, construindo propostas de resistência à exclusão e lutando pela inclusão social, por meio de discursos e práticas. Assim, geram, entre suas/seus participantes, o sentimento de pertencimento social — de pertencimento a uma coletividade. Os movimentos sociais

[...] possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em projetos de vida e de sociedade [...]. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática [...] lutam por novas culturas políticas (GOHN, 2011, p. 336).

Na modernidade, é importante (res)significar as possibilidades históricas de emancipação social e dos problemas modernos da igualdade, da liberdade e da fraternidade, assumindo-os em nosso tempo, no continente latino-americano, visto que as soluções modernas propostas pelo liberalismo e pelo marxismo já não servem (SANTOS, 2010). Ao observar esses problemas modernos no cenário brasileiro, percebe-se que os movimentos sociais estão trazendo ressignificações para os ideais clássicos e históricos de igualdade, fraternidade e liberdade (GOHN, 2011):

- a igualdade está sendo ressignificada com a tematização da justiça social;
- a fraternidade está sendo retraduzida em solidariedade;
- e a liberdade está sendo associada ao princípio da autonomia.

Nas primeiras décadas do século XXI, entram em cena os novíssimos movimentos sociais<sup>55</sup>, com propostas que pautam temas e problemas sociais na contemporaneidade, preocupando-se com a formação de seus e suas militantes, pela experiência direta. No Brasil, muitos de seus e suas ativistas têm chegado às universidades, ocupando posições de discentes, docentes, de apoio à administração e/ou como pesquisadoras/es. O movimento negro, por exemplo, com o avanço em suas pautas de luta pela política de cotas, adentrou as universidades de forma um pouco mais significativa.

Nesse cenário de redes movimentalistas com apoio institucional, deve-se acrescentar as inúmeras ações e redes cidadãs que se apresentam como movimentos sociais de fiscalização e controle das políticas públicas, atuando em fóruns, conselhos, câmaras [...] em escala local, regional e nacional (GOHN, 2011, p. 340).

A autora reitera as interfaces da função pedagógica, educativa:

A educação abrange várias áreas, destacando-se: formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização do indivíduo no ambiente familiar de origem). Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania (GOHN, 2011, p. 346).

---

<sup>55</sup> Por exemplo, os movimentos transnacionais e o movimento antiglobalização, presentes no Fórum Social Mundial. Os novíssimos movimentos sociais também utilizam os meios de comunicação modernos para se conectar. Por se tratar de uma rede, são heterogêneos nas propostas e formas de luta. A rede de globalização reúne as mais diversas pautas e reivindicações, tais como: direitos humanos, lutas contra a fome, não às armas (GOHN, 2011).

Acrescenta que os movimentos sociais escolares demandam pautas institucionalizadas pela Educação, mas, ainda, abrangem outras pautas que questionam as desigualdades, as exclusões e as injustiças, como: de gênero, étnico-raciais, PcDs — sendo fontes e ações de produção de saber. São importantes os espaços escolares para a participação na Educação, pois também geram aprendizagens políticas para a participação em geral. Quando a escola reconhece as liberdades, as criatividade e as demandas individuais e coletivas, pode educar para a interculturalidade, para a gestão democrática e para a cidadania da e na sociedade. As aprendizagens individuais e coletivas no interior dos movimentos sociais são múltiplas. Dentre os efeitos didáticos, a autora destaca as aprendizagens práticas, teóricas, técnico-instrumentais, políticas, cultural, linguística, sobre economia, simbólicas, sociais e cognitivas, que podem estar articuladas. A ampliação da participação consiste em desenvolver uma cultura democrática, com modelos que façam a mediação entre os espaços formais, não formais e informais de participação política (GOHN, 2011, 2019).

Um projeto educativo crítico e emancipatório é composto pela integração e/ou pela formação das subjetividades inconformistas. A herança cultural do colonialismo, os valores constantes da sociedade capitalista e da realidade neoliberal apresentam tendências educativas orientadas para a formação de subjetividades individualistas e conformadas, colaborando para a submissão à sociedade consumista e mercantil. A educação emancipatória e crítica pode questionar essa lógica: estimulando processos coletivos para a construção das subjetividades inconformistas; reconhecendo e integrando as diferentes formas de participação política; e educando para a constante busca por justiça social e cognitiva — para as transformações sociais e estruturais (SANTOS, 2008a, 2009).

Na escola, são produzidas e reproduzidas as tensões sociais, que evidenciam as formas de regulação, mas, também, as possibilidades de emancipação presentes nas relações sociais do ambiente escolar. Entre essas possibilidades de formação para a cidadania e emancipação, visando a projetos de sociedade igualitária, justa e inclusiva, estão a reavaliação e a transformação das formas de construção do conhecimento-regulação; e a solidariedade como forma hegemônica de construção dos saberes no espaço escolar. Dessa forma, é possível considerar que os efeitos perversos da mundialização do capital podem ser superados pela construção de uma contra-hegemonia, com expectativa de emancipação social humana, fundamentada nos princípios da participação e da solidariedade (BATISTA, 2010).

#### 5.4 DEMOCRACIA, EMANCIPAÇÃO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLENA

A Antiguidade clássica remete à ideia de Estado como um balanço entre o que é justo e direito, entre o individual e o coletivo; e possíveis mediações do Estado para fazer justiça e garantir os direitos na realidade social. Ao promover a educação para a construção da própria justiça, entendia-se que o Estado deveria ter como base quatro virtudes da filosofia moral clássica: a prudência, a força, a temperança e a justiça como fundamento principal, convergindo para uma visão platônica que associava justiça com harmonia social (TORRECILLA; CASTILLA, 2011).

O autor Boaventura de Sousa Santos (2013) inicia discussões sobre o papel do Estado com base em outros conceitos clássicos, conforme segue:

Quadro 21 – Princípios de regulação e emancipação em Santos (2013)

PRINCÍPIOS DA REGULAÇÃO	PRINCÍPIOS DA EMANCIPAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado (Hobbes).</li> <li>• Mercado (Locke).</li> <li>• Comunidade (Rousseau).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moral-prática do Direito moderno;</li> <li>• Cognitivo-experimental da ciência e da técnica moderna;</li> <li>• Estético-expressiva das artes e da literatura moderna.</li> </ul>

Fonte: Santos (2013).

Diz que o equilíbrio pretendido entre a regulação do Estado e a emancipação social obtém-se por suas relações dinâmicas. Na modernidade, ressalta que a regulação veio fortalecer-se às custas do pilar da emancipação, num processo tortuoso, contraditório e com oscilações nos mais diversos campos e formas da vida coletiva. Dessa forma, houve um desequilíbrio no pilar da regulação, que consistiu globalmente na hipertrofia do “princípio do mercado” em detrimento do “princípio do Estado”, e de ambos em detrimento do “princípio da comunidade”, estando estritamente ligados às fases do capitalismo (SANTOS, 2013).

Quadro 22 – Fases do capitalismo em Santos (2013)

<p><b>1ª Fase</b> Capitalismo liberal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipertrofia total do “mercado”.</li> <li>• Manifesta-se de forma brutal a liquidação do potencial emancipatório da modernidade.</li> <li>• A igualdade é formal, os direitos e deveres são gerais e abstratos, reduzindo a individualidade ao que nela há de universal, deixando intocadas as diferenças da subjetividade da propriedade, da raça, do gênero etc.</li> <li>• Os sujeitos são receptáculos passivos de estratégias de produção, de força de trabalho, de consumo e de dominação.</li> <li>• Cidadãos consumidores e democracia de massa.</li> </ul>
<p><b>2ª fase</b> Capitalismo organizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior equilíbrio entre o princípio do “mercado” e o princípio do “Estado”, sob pressão do princípio da “comunidade”.</li> </ul>

(Estado-providência)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensões entre regulação e emancipação e entre a subjetividade e cidadania.</li> <li>• Foi a passagem da cidadania cívica e política para a cidadania social, significando a conquista dos direitos sociais, como saúde, educação e habitação.</li> <li>• Surge um modelo de desenvolvimento que transforma a subjetividade num processo de individualização que converteu o sujeito em objeto de si próprio.</li> </ul>
<b>3ª fase</b> Capitalismo desorganizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re)hegemonização do princípio do “mercado” e de sua colonização do princípio do “Estado” e do princípio da “comunidade”.</li> <li>• A docilidade e a passividade dos indivíduos são obtidas por meio da felicidade “oferecida” à população por via do consumo compulsivo de mercadorias.</li> <li>• Forte dimensão ideológica que ajuda a legitimar a relativa retirada do Estado da prestação de providência social.</li> <li>• Fortalece-se o “Estado-providência das empresas”.</li> <li>• Apela para o “princípio da comunidade” e às ideias que o envolvem, de participação, solidariedade e autogoverno, para obter cumplicidade ideológica na legitimação da transferência dos serviços na providência social estatal para o setor privado não lucrativo.</li> </ul>

Fonte: Santos (2013).

Segundo Pierre Bourdieu (2011), um dos principais poderes do Estado é o de produzir e impor as categorias de pensamento, especialmente por meio das instituições sociais. Essas categorias de pensamento são impostas e utilizadas, espontaneamente, para todas as coisas do mundo e do próprio Estado. O Estado é o resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital: de força física; econômico; cultural; de informação; simbólico; e outros; que o constituem como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os diversos tipos de capital e de seus detentores.

Para compreender os termos e os meios do campo de poder e a dimensão dos sistemas simbólicos, tanto em sua função quanto em sua gênese e estrutura, basta aplicar o modo de pensar estruturalista, não apenas em relação aos sistemas simbólicos (espaços de tomadas de posição), mas, também, em relação aos sistemas de agentes que os produzem (espaços de posições que ocupam e concorrência que sofrem). Na construção de compreensões sobre o campo de poder e os sistemas simbólicos, comenta que é preciso identificar e analisar os espaços de tomada de posição simbólica; os produtores e os produtos de decisões; as interações (conflitos e disputas); as estruturas das mensagens e dos discursos; e os interesses específicos, gerais e das estratégias de luta (BOURDIEU, 2011).

O capital simbólico é uma propriedade de qualquer tipo de capital — físico, econômico, cultural, social etc. —, percebido por meio dos agentes sociais que atribuem valor às categorias de percepção, entendimento e reconhecimento. O Estado e a escola dispõem de meios para inculcar princípios duráveis de visão e divisão de estruturas; são lugares de concentração e de exercício do poder simbólico. As relações de força, ou relações simbólicas, são atos de submissão e de obediência, são atos cognitivos. As crenças políticas impõem-se ao cabo de lutas contra visões concorrentes, e as experiências primárias de mundo do senso

comum são relações construídas, assim como as categorias de percepção que as tornam possíveis. Aquém da consciência e da escolha, as decisões políticas são alvo de lutas e podem se instituir ao fim de enfrentamentos entre dominantes e dominados (BOURDIEU, 2011).

O Estado é um conjunto ampliado que engloba sociedade civil e sociedade política. A política e a cultura imbricam-se ao permanente processo de configuração estatal, para além da dimensão coercitiva das agências públicas, destinadas a perpetuar a violência física e simbólica. O Estado também é direção de consensos, caso contrário viveria em permanente crise de legitimidade. A eficácia da violência simbólica exercida pelo Estado é a assunção de que as relações de força mais violentas são, ao mesmo tempo, relações simbólicas e atos de submissão, ambos corolários do apagamento da violência física, não menos eficientes em seus desdobramentos efetivos junto à ordem social (MENDONÇA, 1996).

De forma geral, Afonso (2001, p. 17) define e entende o Estado como:

[..] organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista.

Para Jessé Souza (2009), a cidadania moderna implica que o pertencimento político não se defina por laços restritivos de pertencimento (classe e *status*), mas sim pela ideia de uma comunidade, um coletivo. É sentido moral que permite unir relações de “identidade social” e “pertencimento grupal”, de modo a garantir laços efetivos de solidariedade entre o individual e o grupal. A moralidade seria, por um lado, a capacidade de superar o narcisismo e o egoísmo primário, naturalizado pela classe e pelo *status* social. Por outro lado, seria a superação ou desconstrução das “hierarquias morais” como superior/inferior, nobre/vulgar etc.

Em uma concepção liberal clássica, ou pura, o Estado é o lócus do valor da igualdade, é só no Estado, ou melhor, por meio de leis que garantem direitos universais negativos, os cidadãos são verdadeiramente iguais. A igualdade, nessa concepção, é formal perante direitos e deveres. Porém, em oposição ao Estado, encontra-se o mercado, no qual impera o ideal da meritocracia, onde os indivíduos são premiados de acordo com seus talentos e habilidades pessoais. Esse modelo liberal entende que as leis do Estado não devem interferir nos critérios do mérito, deixando que os sujeitos sigam os intercursos sociais ditados pelo mercado. Uma das principais críticas ao modelo liberal consiste na ideia “de que sem um mínimo de

igualdade de fato não é possível haver sequer a igualdade de direitos civis e políticos” (FERES JÚNIOR, 2006, p. 49).

Nesse sentido, Boaventura Santos (2013) aponta a contradição e a experimentação social, na formulação de alternativas mais ou menos radicais ao modelo de desenvolvimento econômico e social capitalista, quando da afirmação política de novos sujeitos sociais, em Novos Movimentos Sociais, nos países centrais e na América Latina. Caracteriza esse fenômeno aparentemente contraditório de globalização-localização, tanto em nível de regulação como de emancipação, como pautas e demandas mediadas pelos NMS da década de 1990; assim, suscitando novas teorias sobre emancipação, cidadania e democracia:

Quadro 23 – Emancipação, cidadania e democracia em Santos (2013)

NOVA TEORIA DA EMANCIPAÇÃO	NOVA TEORIA DA CIDADANIA	NOVA TEORIA DEMOCRÁTICA
Conjunto de lutas sociais processuais, sem fim definido. Distingue-se de outros conjuntos de lutas pelo sentido político da processualidade das lutas.	Novo senso comum político. Práticas sociais tendo como corolário a descentralização relativa do Estado e do princípio do Estado. Constitui-se na obrigação política horizontal entre cidadãos e cidadãs.	O socialismo é a democracia sem fim. A democracia inacabada.

Fonte: Santos (2013).

É este Estado, com princípios de emancipação política, e não de regulação, que, no conjunto processual das lutas e práticas sociais horizontalizadas, pode suscitar relações democráticas ampliadas na busca pela cidadania e justiça social, no sentido pleno.

Com a emancipação, é possível pensar as novas formas de cidadania, coletivas, e não individuais, considerando menos os direitos e os deveres; e procurando novos critérios de participação, de forma que esses critérios, não liberais e não estatizantes, possibilitem as relações entre as subjetividades, sem perder de vista a resistência às produções capitalistas: hierarquizantes das relações sociais, que fazem emergir novos poderes, contra os quais é preciso organizar novas resistências. Entretanto, alguns triunfos da subjetividade sobre a cidadania tiveram os seus custos, como a negligência da única forma de cidadania historicamente construída: a cidadania liberal. Essa negligência revelou-se fatal, especialmente, desarmando nas origens o movimento estudantil. Entretanto, esse desarme organizacional vem facilitando uma nova cultura política institucional, nas novas formas de organização e na base social (SANTOS, 2013).

José Murilo de Carvalho (2016), ao falar sobre a construção da cidadania no Brasil, retrata que na sociedade brasileira, mesmo com o fim da ditadura em 1985 e com a promulgação da Constituição de 1988, persistem problemas centrais, como as desigualdades e as

exclusões sociais, econômicas e étnico-raciais, entre outros fatores, que, quando melhoram, é em ritmo lento. Por isso, falar de cidadania nesse contexto exige discussões complexas, pois o termo é definido historicamente em três dimensões, e algumas das dimensões podem estar presentes sem as outras. A cidadania plena combinaria os direitos à liberdade, à participação e à igualdade para todas as pessoas, sendo esse um ideal ocidental e talvez inatingível. Porém, pode servir de parâmetro para verificar a qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. É comum conjugar cidadania em direitos civis, políticos e sociais. Ou seja, o cidadão e a cidadã plena seriam os titulares dos três direitos; quem acessa apenas alguns dos direitos teria a cidadania incompleta; os excluídos de qualquer direito seriam os não cidadãos ou não cidadãs.

Dito isso, é possível afirmar que os direitos interferem diretamente na construção da cidadania, sendo construídos em processos históricos, que acontecem de formas distintas em cada país. No Brasil, por exemplo, primeiro se consolidaram os direitos sociais; depois os direitos políticos<sup>56</sup>; e por último os direitos civis, em uma ordem que altera a lógica e afeta profundamente a natureza da cidadania da/o brasileira/o. A cidadania também se constrói na relação do sujeito com o Estado-nação, na medida em que se identifica como parte de uma nação ou de um Estado. Esses tipos de relações nem sempre caminham juntos; a lealdade a um Estado pode ser mais forte do que a identificação com uma nação ou vice-versa. Em geral, as identidades nacionais estão relacionadas com fatores como religião, língua, lutas e guerras. Já a lealdade a um Estado depende do grau de participação na vida política (CARVALHO, 2016).

Na modernidade, José Domingues (2001) refere uma modificação do indivíduo no contexto identitário e de práticas dadas, que impulsiona a sociedade a transformações e instabilidades. Esse movimento, que o autor intitula de desencaixes, são mecanismos que se encontram em três contextos:

---

<sup>56</sup> Historicamente, os direitos políticos estiveram associados ao direito de voto, com limitação impostas pelo sufrágio universal do voto masculino e com muitas restrições. A primeira Constituição republicana do Brasil, por exemplo, dizia: “Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos, que se alistarem na formada lei” (BRASIL, 1891, n.p.). Por meio do caráter pedagógico e educativo, é importante mudar a cultura política da sociedade brasileira (civil e política), “pois a cidadania política predominante se restringe ao voto é ainda marcada pelas heranças coloniais da subserviência e do conformismo” (GOHN, 2011, p. 356).

Quadro 24 – Contextos de Estado e suas práticas em José Domingues (2001)

<b>ECONOMIA CAPITALISTA</b>	Que retirou o trabalhador do controle do senhor feudal, escravista ou outros e o transformou em um sujeito livre para vender sua força de trabalho.
<b>ESTADO RACIONAL-LEGAL</b>	Que rompeu com a noção de subordinação social e inseriu a noção de cidadania. Assim, foi introduzido o Direito moderno formal e universalista, com regras válidas para todos, visando constituir o indivíduo livre. Então, do anonimato de súditos, o sujeito passa a ter vida concreta, vivendo uma cidadania abstrata, individualizada e mais controlada pelo Estado.
<b>ESTADO DO BEM-ESTAR</b>	Que, fundamentado na gestão burocrática, criou categorias abstratas em diversas camadas da população, fazendo-a objeto de políticas sociais.

Fonte: Domingues (2001).

Nesses contextos, as “abstrações reais” e as transformações de identidades implicam a perda de controle do sujeito sobre si e a perda de significado do mundo. Além disso, todo o processo está conectado com a consolidação dos direitos civis, políticos e sociais, contribuindo para o reencaixe dos indivíduos nas novas relações sociais. E os mecanismos de reencaixe apresentam-se por meio de recursos como o individualismo familista utilitário, a ideia de pertencer a uma nação universal ou particular, as práticas comunitárias e de movimentos sociais etc. (DOMINGUES, 2001).

O cenário do processo de construção da cidadania no Brasil, enfatizando as características da colonização portuguesa, deixou marcas profundas, tais como o analfabetismo, a sociedade escravocrata, a economia monocultora e latifundiária, e um Estado absolutista. À época da Independência, não havia cidadãs/cidadãos brasileiras/os, nem pátria brasileira. O país foi colonizado por povos seminômades, detentores de pouca tecnologia, que conquistaram as terras mediante a dominação e o extermínio de milhões de indígenas. Além disso, a colonização foi um empreendimento comercial do governo colônia associado a interesses particulares, com o intuito de explorar as riquezas naturais, o que exigia grandes capitais e muita mão de obra, para obter o maior lucro possível. Esses fatos desencadearam fortes desigualdades sociais, a primeira entre os senhores de engenho e os demais habitantes; e a segunda por meio da escravatura dos africanos. Um dos fatores mais negativos para a cidadania do brasileiro foi a escravatura, pois a sociedade era escravista de alto a baixo. Outra questão negativa foi o branqueamento das raças por miscigenação, sendo isso um advento individual e político. Diante disso, pode-se apontar que a escravatura e a grande propriedade não favoreceram a formação das/os cidadãs/cidadãos, mesmos os que tinham direitos garantidos; faltavam-lhes a noção de igualdade para todas/os perante a lei, que não era garantida pelo governo. Os direitos civis beneficiavam poucos; os direitos políticos, pouquíssimos; e os direitos sociais ficavam a cargo da Igreja e de particulares (CARVALHO, 2016).

Durante o período colonial, foram raras as manifestações cívicas e as guerras; como são um fator significativo na construção do Estado-nação, o sentimento de identidade era raro ou inexistente. A Independência ocorreu em 1822 e foi uma negociação entre a elite nacional, a Coroa Portuguesa e a Inglaterra. Por isso, não é correto afirmar que ela foi fruto da luta popular por liberdade. Mesmo trazendo avanços importantes para os direitos políticos, com a manutenção da escravidão, trouxe poucos avanços aos direitos civis. Os direitos civis foram previstos em lei, porém a escravatura somente foi abolida em 1888, e a grande propriedade ainda exercia poder em áreas do país, sendo tema da agenda (CARVALHO, 2016).

Almerindo Janela Afonso (2001) traz um debate em torno do Estado-nação, da ressignificação da cidadania, bem como da reforma do Estado, apresentando as implicações para compreensão da participação na construção das políticas sociais/educacionais. Tal construção envolve: a) os determinantes da política; e b) as condições, as possibilidades de mudança e as estratégias de implementação para uma política de transformação. Antes as políticas expressavam uma ampla autonomia do Estado, ainda que essa autonomia fosse resultado de relações complexas e contraditórias, por demanda das classes dominantes, como imposições às classes dominadas e a outras atrizes/atores políticos/os e movimentos sociais. Na atualidade, os indicadores referem a diminuição da autonomia relativa do Estado, por isso é necessário (re)pensar o seu papel, mesmo que seja para compreender sua crise atual, tendo em conta os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

Ao traçar a articulação entre Estado e nação, Afonso (2001) reforça a ideia de uma organização com tendência isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional. E as instituições de ensino, ao longo do tempo, contribuíram para a construção de um Estado-nação idealizado, exercendo a função homogeneizadora das identidades dispersas, fragmentadas e plurais, em nome de um “bem maior”, que seria construir um ideário político e cultural comum. Dessa forma, concretizou-se a função de escola de massa e universalista, que buscava consolidar o próprio papel do Estado. No apogeu do Estado-nação, com as novas instâncias de regulação global e transnacional, surgem os novos desafios para as políticas educacionais (AFONSO, 2001):

- a) reconfigurações e ressignificação das cidadanias;
- b) confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação.

Assim, noção de cidadania deve ser discutida levando em consideração a natureza de classe do Estado e o papel que vem desempenhando nas sociedades capitalistas. Já que, na

modernidade, o capitalismo está associado ao poder do Estado e tem apresentado uma função ambivalente (AFONSO, 2001):

- a) nos terrenos das disputas;
- b) nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais;
- c) na inclusão/exclusão.

A construção democrática dos novos direitos à cidadania apresenta uma dinâmica inacabada e permeável por lutas sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, as políticas sociais e educacionais, se, por um lado, podem ser um instrumento de controle social que legitima a ação do Estado e das classes dominantes, por outro lado, podem servir de estratégia para expansão de direitos sociais, econômicos e culturais. As análises sociológicas permitem o diálogo e o confronto crítico, sabendo que os projetos e as políticas de transformação em Educação são uma tarefa árdua, que só se pode retomar e realizar coletivamente (AFONSO, 2001).

## 5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A participação política (democrática e paritária) é um imperativo moral, que implica uma questão de moralidade pública. Quando as *injustiças políticas* e as *colonialidades do poder* se encontram nas arenas participativas, os embates e disputas por igualdade podem gerar desigualdades que precisam ser confrontadas. Nesse confronto, podem imergir desigualdades entre as pessoas que têm o poder de decisão e as que não têm.

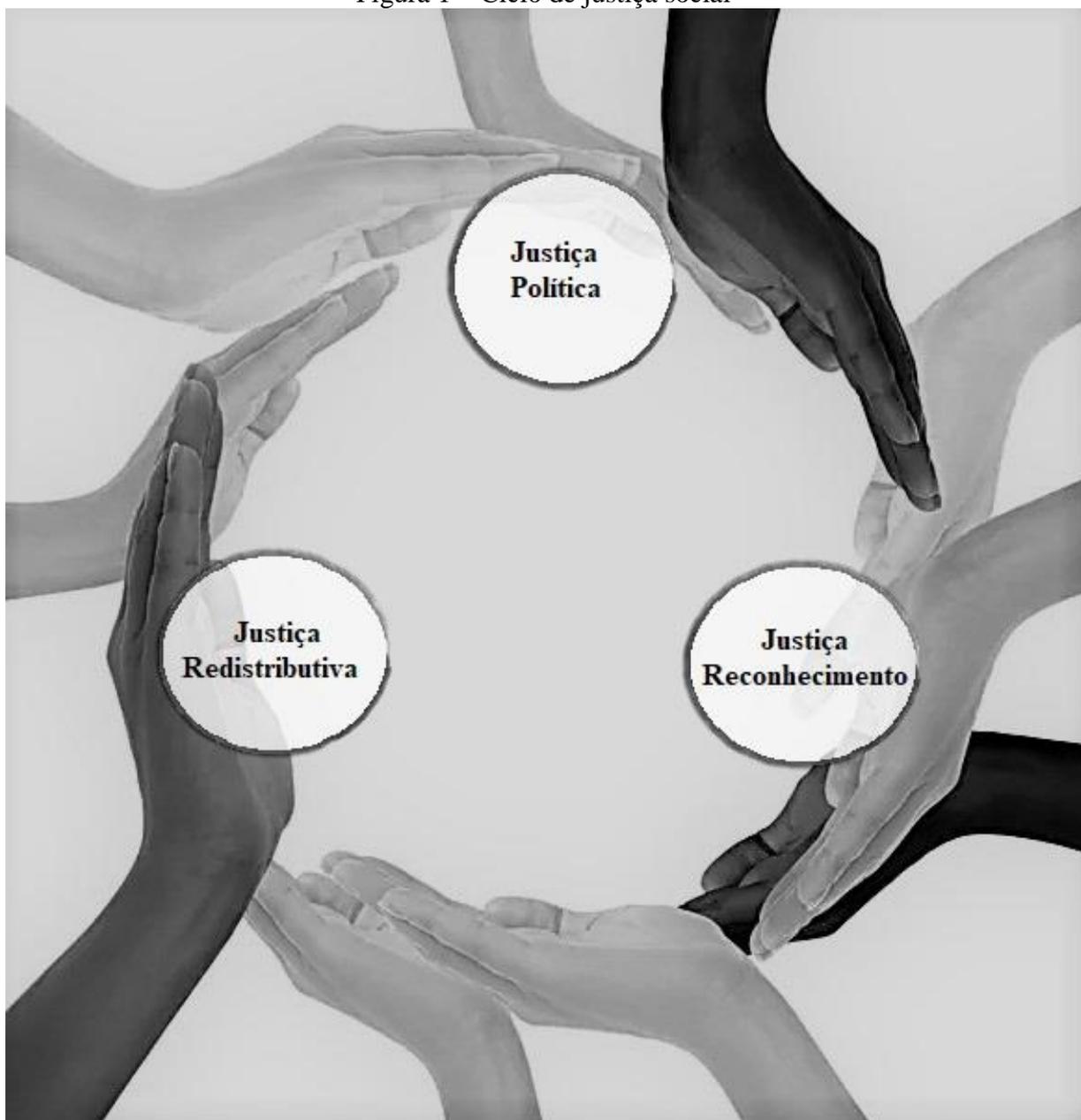
Nancy Fraser (2010), além de construir sua teoria que refuta as dualidades ou polarizações entre redistribuição e reconhecimento, possibilita pensar a justiça social como um ciclo contínuo e nunca acabado. Nesse ciclo, a participação política é o alicerce na busca constante pela justiça social, no sentido pleno. Ao encontro, também é possível afirmar que a participação política é o alicerce para a construção da cidadania plena, na constante busca pelos direitos políticos, civis e sociais. A luta por justiça política pressupõe romper com as hierarquias de poder, tendo em conta que nenhuma desigualdade social e/ou cultural pode ser utilizada como meio de dominação na tomada de decisão.

As teorias decoloniais (subcapítulo 5.2) revisitam as questões de poder na modernidade sob diversos parâmetros, discutindo a categoria de *colonialidade do poder* e expondo suas consequências para o surgimento de sistemas inéditos de dominação e

exploração social. Desse modo, surgem os sistemas de colonialidade do poder como a chave analítica que permite visualizar um espaço de confluência, que afeta todas as áreas de existência — na trama social. São sistemas ordenados e acumulativos de relações e disposição de poder. Seus efeitos ordenam as sociedades na constituição de diversas estruturas de matriz colonial, que modelam as instituições, reproduzindo a dependência histórico-estrutural.

Em relação às teorias de justiça social e decoloniais é possível dizer que, respectivamente, a justiça política é a mola propulsora para a efetivação do *ciclo por justiça social*, enquanto a decolonialidade do poder é a essência para a efetivação do *ciclo por de(s)colonialidades*. Separadamente, esses ciclos acontecem mais ou menos assim:

Figura 1 – Ciclo de justiça social



Fonte: Elaborada pela autora (2022) com base nas teorias de justiça social.

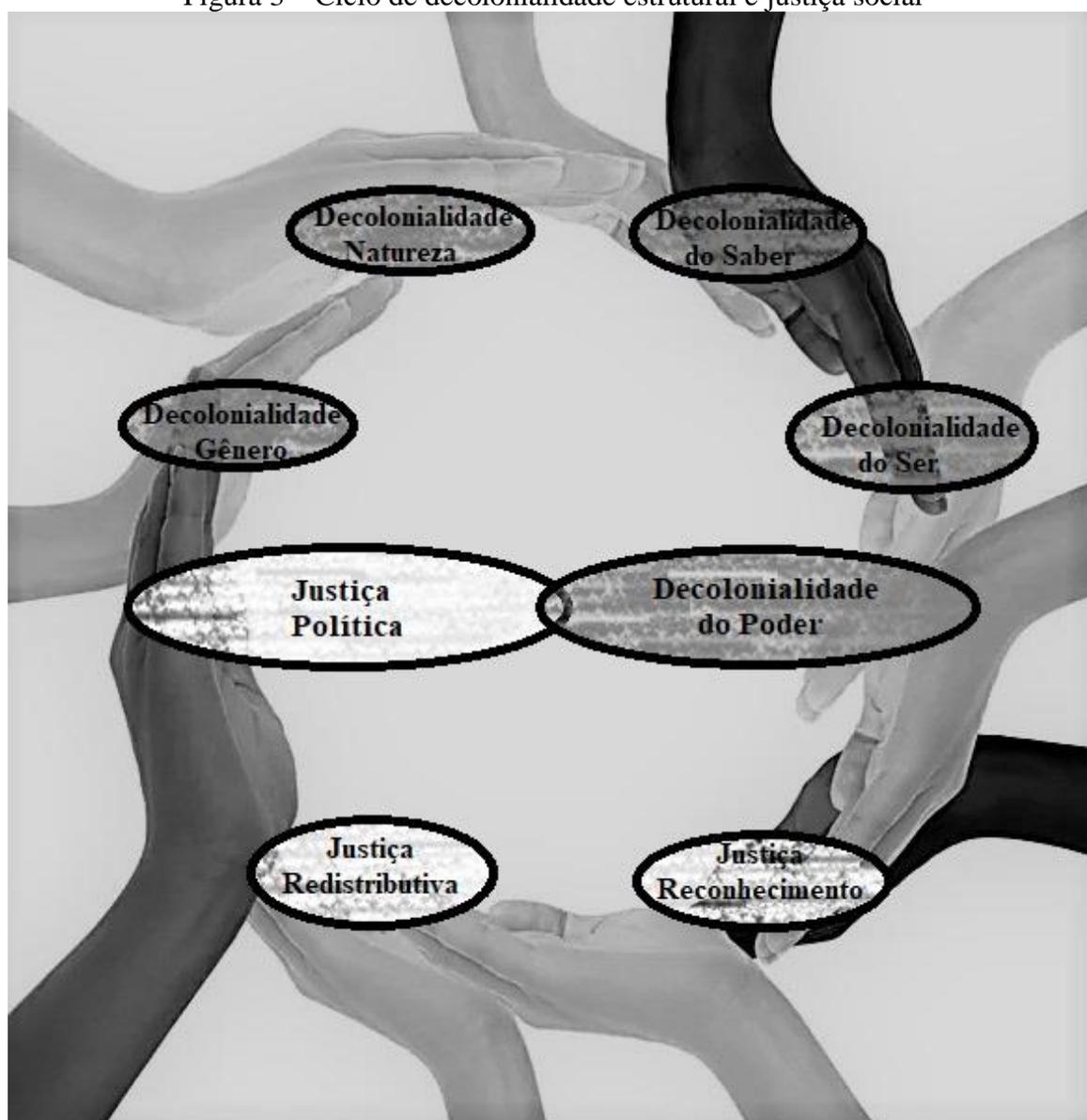
Figura 2 – Ciclo de de(s)colonialidades



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas teorias de(s)coloniais.

Quando da construção das Políticas Afirmativas educacionais no interior das instituições, esses ciclos podem se encontrar nas lutas por mudanças estruturais. A minha tese é de que juntos formam um único *ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social* nos processos de participação política de estudantes cotistas em universidades federais brasileiras, impulsionando-se a girar com/pela própria implementação das PAs.

Figura 3 – Ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas teorias de(s)coloniais e de justiça social.

## 6 UNIVERSIDADES, POLÍTICA AFIRMATIVA E MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO DIREITO À EDUCAÇÃO

A escola ajuda a demarcar território [...]. É importante demarcar com nossos corpos. É um lugar de alegria, mas, também, é um lugar de tristeza e de solidão. É importante discutir o racismo da presença. Mas, também, é importante discutir o racismo da ausência. Reconhecer os corpos. [...] Nesse sentido, pensar a contribuição dessa diversidade para reelaboração das epistemologias de cura. Se a universidade, se o pensamento não quer ser adoecido por esse processo de crise, que não é somente política, é uma crise epistêmica, precisamos, sim, reconhecer esses outros corpos que também geram conhecimento (SESSÃO da 40ª ANPEd, 2021, n.p.)<sup>57</sup>.

A discussão sobre o papel da universidade pública não pode ser, portanto, uma análise fora da realidade social. As universidades são parte de uma totalidade, de um processo histórico e social amplo, que exige uma problemática geral, contextual. No Brasil, os processos de democratização e expansão da educação pública, além de estarem influenciados por acontecimentos no âmbito local e global, apresentam como desdobramento a constante busca pela efetivação dos direitos civis, políticos e, principalmente, sociais.

Os direitos civis garantem a vida em sociedade; os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade; e os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva (CARVALHO, 2016). A educação é um bem público, considerada um direito social, podendo ser influenciada e influenciadora na igualdade de condições para a efetivação dos demais direitos; e na igualdade de condições para a participação nas riquezas coletivas.

A CF de 1988 e a LDBEN de 1996 estabelecem que a educação deve respeitar o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência. Entretanto há um descompasso entre o ordenamento legal e sua efetividade no direito à educação pública universitária. As políticas de inclusão social são formuladas, a exemplo das AAs em universidades públicas, visando promover a igualdade de condições para o acesso a esse bem público, mitigando as injustiças educacionais e a decolonização institucional no (pós)acesso.

O presente capítulo divide-se em cinco subcapítulos. No primeiro, trago possíveis conceptualizações e um breve panorama histórico das AAs, abordando seus desdobramentos nos contextos global, local e universitário. No segundo, apresento os marcos sociais, políticos

---

<sup>57</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em Sessão Especial – MESA 15 – Epistemologias Decoloniais, em 21/Out./2021, transcrição de partes da fala proferida pela Doutoranda Célia Xakriabá (PPGAN/UFMG), primeira mulher indígena a ingressar em um curso de doutorado na UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6BYyUhcaMLs>. Acesso em: 06/11/2021.

e históricos sobre o surgimento das primeiras universidades na América espanhola e no Brasil; e os indícios da chegada ao nosso país dos ecos da Reforma de Córdoba, ocorrida na Argentina em 1918. Abordo, ainda, algumas repercussões do Processo de Bolonha, iniciado na Itália no ano de 1999, para as estruturas e os sistemas de educação superior brasileira. No subcapítulo 6.3, trato da historicidade dos movimentos estudantis universitários e de seus protagonismos nos processos de construção das políticas públicas educacionais no Brasil.

Na sequência, apresento um panorama elementar sobre indicadores sociais dos estados do Rio Grande do Sul e da Bahia e, eventualmente, das respectivas regiões onde estão localizados e de suas capitais. O objetivo é iniciar problematizações de incidências das desigualdades sociais sobre as educacionais. Para isso, abro a discussão dos indicadores que suscitaram a proposição/implementação de diferentes tipos de política pública afirmativa (cotas) nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e/ou da Bahia. Por fim, teço algumas considerações, procurando sintetizar e reunir os assuntos que foram discutidos em cada subcapítulo.

## 6.1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA CONJUNTURA GLOBAL, LOCAL E EDUCACIONAL

Os escritos a seguir trazem possíveis conceptualizações e um breve panorama histórico das Ações Afirmativas, abordando seus desdobramentos nos contextos global e local. Trazem suas conjunturas no cenário sociopolítico brasileiro e seu processo de construção, convergindo para a discussão sobre o seu papel no direito à educação, na igualdade de condições para o acesso às universidades públicas.

Uma das possíveis definições do termo é trazida por Arabela Campus Oliven (2007, p. 151):

Ação afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança.

Oliven (2007) refere que essas políticas buscam criar, em caráter provisório<sup>58</sup>, possibilidades para que determinados grupos sociais ou pessoas excluídas ocupem espaços em

---

<sup>58</sup> “Evidências empíricas apontam para a conclusão de que a duração dos programas de ação afirmativa é muito dependente dos contextos políticos nacionais e subnacionais”. Nos Estados Unidos, por exemplo, há vários

instituições, posições de maior prestígio e de poder na sociedade, incentivando um equilíbrio percentual entre eles e os grupos privilegiados historicamente; assim, aumentando a diversidade e diminuindo a discriminação.

Outra definição, mais ampliada, abarca as diversas políticas denominadas de AA, considerando-as como:

Todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. **Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior**, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e **reconhecimento cultural e histórico** (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 13, grifo nosso).

Feres Júnior *et al.* (2018, p. 15) apontam que medidas concretas para atingir esses objetivos são variadas. No acesso a empregos e educação, por exemplo, podem existir cotas ou reserva de vagas rígidas, políticas menos rígidas (*targets*) e bônus. Em síntese: “as políticas de ação afirmativa promovem uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais”.

Ao longo da história, há registros de variadas modalidades de políticas de Ação Afirmativa, mas a palavra não existia até meados do século XIX. A expressão foi utilizada pela primeira vez em 1935, nos EUA, no texto da Lei Nacional de Relações de Trabalho, que focalizava as vítimas de violação de direitos trabalhistas. Durante o governo Kennedy, em 1961, estabeleceu-se um comitê para estudar oportunidades iguais de trabalho, e foi proclamada a Ordem Executiva 10.925, que também é considerada um documento fundador de AA nos EUA, no contexto dos direitos civis. Entretanto, nenhum dos marcos históricos se limitava a promover grupos étnico-raciais. Apenas em 1965, o presidente Johnson passou a exigir das empresas que recebiam contratos do governo um programa de AAs que combatesse os efeitos de discriminações étnico-raciais passadas. As mesmas exigências, em 1972, passaram a incluir instituições educacionais (DOMINGUES, 2005; FERES JÚNIOR, 2006; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018; OLIVEN, 2007).

Mesmo que os debates e contextos estadunidense, em especial as lutas do movimento negro, tenham abraçado diretamente as proposições de AA em nosso país, é possível dizer que

---

programas que foram cancelados; por outro lado, na Índia, os primeiros programas propostos continuam em vigor (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 24).

o criador do modelo de “sistema de cotas”<sup>59</sup>, tal como se vê usado nas universidades públicas federais brasileiras, foi o intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos *dalits*, ou os “intocáveis” na Índia. Desde a década de 20, Bhimrao militou contra as desigualdades constantes do sistema de castas em seu país. Em 1948, ele conseguiu colocar, na Constituição inicial da Índia independente, a necessidade de cotas nas instituições de ensino e no serviço público, para os *dalits* e outros segmentos tribais, como forma de compensar a exclusão social e as desigualdades sofridas por tais grupos. A Índia conserva o sistema de cotas, pois a proposta é convincente, segundo dados estatísticos, efetivou-se como ferramenta de inclusão e necessita manter-se para melhorar os resultados. Em 1950, os *dalits* detinham apenas 1% dos postos mais graduados do país e representavam 17% da população. Se comparada à situação dos *dalits* na Índia, a situação das/os negras/os no Brasil é bem pior, visto que, no início dos anos 2000, representavam 45% da população e detinham apenas 1% dos postos mais graduados da nação (CARVALHO, 2006).

A América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, foi marcada por regimes de governos autoritários. Houve o desmantelamento do Estado de direito em vários países, incluindo o Brasil, com imposição de leis de exceção e universalização. Em pleno século XX, ressurgiram práticas de repressão, censura, execuções sumárias, tortura e outras. Essas conjunturas deram origem a lutas multiformes que, pela primeira vez desde as guerras pela independência, suscitaram amplos movimentos pró-democracia. Neste cenário, também houve um auge de lutas dos segmentos historicamente oprimidos e discriminados, tais como mulheres, indígenas, afrodescendentes e transexuais. As lutas desenvolveram-se em paralelo, sem conexões diretas, e foram parte do processo de redemocratização das sociedades latino-americanas na reconquista pelos seus direitos (WEDDERBURN, 2007).

Alguns de seus desdobramentos foram a proposição de Políticas Afirmativas:

A Argentina, primeiro país latino-americano a quebrar o tabu das cotas, aprovou a Lei de Cupos, em 1991, que previa uma cota mínima obrigatória de 30% para as candidaturas femininas em todos os partidos políticos. Leis semelhantes foram mais tarde adotadas em outros países com percentuais de 20% (Paraguai); 25% (Peru e República Dominicana); 30% (Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Panamá, Venezuela e México); e 40% (Costa Rica). Pesquisas sobre os efeitos destes mecanismos em favor das mulheres latino-americanas apontam resultados promissores na redução da assimetria de gênero na América Latina (WEDDERBURN, 2007, p. 315).

---

<sup>59</sup> A Índia foi um país precursor de PAs, porém a expressão que se utilizava era “políticas de reserva”. Instituiu as primeiras iniciativas pela Constituição de 1950, tendo como beneficiários somente os *dalits* e as *scheduled tribes* (comunidades rurais de baixíssimo *status* no sistema hindu) (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

No continente latino-americano, a opinião pública era favorável ao mecanismo das cotas baseadas em gênero. Contudo, encontrava resistência orgânica às políticas de cunho étnico-racial para a população negra e indígena. A mera menção de cotas em favor desses dois grupos provocava contrariedades, vindas dos mais diversos setores da sociedade (WEDDERBURN, 2007). As propostas políticas que se enquadram dentro dessa categoria são resultado propositivos de lutas dos movimentos sociais contra a discriminação, com uma importante influência do movimento negro em defesa dos direitos civis e políticos, desenvolvendo formas orgânicas de resistência, especialmente na Colômbia, no Equador e no Brasil (ZEGARRA, 2007).

Do continente americano, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Durante o século XIX, acolheu teorias europeias e deterministas que postulavam a hierarquização das raças e previam a impossibilidade do desenvolvimento nacional devido à mestiçagem (OLIVEN; BELLO, 2017). De encontro, a partir dos anos 1930, políticos e intelectuais pertencentes à elite investiram em construir um imaginário nacionalista de mestiçagem, com foco no desenvolvimentismo. O que corroborou minar projetos de políticas específicas para a população negra. Criaram o cânone da “democracia racial”, que contrariava as teorias deterministas, raciais e eugenistas, produzindo fórmulas da sociabilidade sem racismo no contexto pós-colonial e utilizando narrativas culturais para valorizar os elementos não brancos e não europeus da população. Pelo lado positivo, contrapuseram-se às teorias deterministas de raça; entretanto, pelo lado negativo, passaram a utilizar a miscigenação como ideal de branqueamento e manutenção das hierarquias raciais (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Ou seja, subsumiram as diferenças e invisibilizaram as desigualdades raciais em prol de uma identidade nacionalista, visando ao desenvolvimentismo econômico.

Entre os marcos históricos, que contrariaram esse mito de democracia racial e propunham discussões acerca das AAs para a população negra brasileira, estão as publicações feitas no *Jornal Quilombo*, entre os anos de 1949 e 1950, pelo grupo de Abdias do Nascimento, conceituado intelectual que tensionou vários debates sobre o tema. Nessa ocasião, uma das reivindicações era a entrada de estudantes negros/os na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino, como bolsistas do Estado (CARVALHO, 2003; JESUS; MEIRELES, 2021).

A partir do fim da década de 1970, a narrativa do mito da democracia racial passou a ser questionada de forma mais incisiva. A visão otimista, que invisibilizava as desigualdades raciais no país, passou a perder credibilidade. Com o início do processo de redemocratização nacional, a pluralidade das vozes e do sistema partidário deu um impulso participativo

generalizado, e, com o ressurgimento dos movimentos sociais em espaços públicos, começamos a forjar novas concepções de país (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018; OLIVEN; BELLO, 2017), especialmente, capturadas pela Constituição de 1988, a chamada Constituição cidadã:

A nova carta é bastante progressista no que toca à cesta de direitos sociais estipulados e à recomendação do ativismo estatal como instrumento fundamental na produção de maior igualdade de oportunidades. [...] Ainda que a constituição não contenha provisões explícitas para a criação de políticas de ação afirmativa da maneira como elas vieram a aparecer mais tarde, ela contém as bases normativas para que isso aconteça (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 68).

No fim dos anos 1990, segundo Feres Júnior *et al.* (2018), as desigualdades raciais ganharam crescente visibilidade, especialmente nas análises estatísticas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Para Feres Júnior *et al.*:

Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, a militância do Movimento Negro, por meio de suas variadas organizações, foi fundamental para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil, assim como a receptividade dessas demandas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016). (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 16).

No período supracitado, intensificaram-se os debates públicos que desencadearam políticas públicas de transformação/reparação, alterando a estrutura de oportunidades para pessoas de estratos sociais em situação de exclusão. No contexto brasileiro, Feres Júnior *et al.* (2018) afirmam que a principal justificativa para a implantação de AAs foi a reparação por medidas compensatórias, tanto para as/os afrodescendentes que foram arrancadas/os de seus respectivos países e escravizadas/os quanto para as/os indígenas e suas/seus descendentes, que foram dizimadas/os e escravizadas/os por colonos portugueses e por brasileiros ao longo da história.

Criado no Brasil nos anos 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi um ator social importante para pressionar o Estado brasileiro a assumir um posicionamento, para além do combate à discriminação racial, que introduzisse políticas de valorização e contribuição da cultura negra e que oportunizasse a ascensão social dessa população (OLIVEN; BELLO, 2017). Foi nesse cenário que se intensificaram as pressões internas e externas da sociedade civil organizada, tensionando que o país adotasse uma agenda proativa perante os problemas das desigualdades sociais e raciais. Algumas medidas concretas e seus marcos temporais,

atendendo às demandas e às lutas históricas de grupos e organizações sociais na reivindicação por seus direitos, podem ser visualizadas no Quadro 25:

Quadro 25 – Algumas ações e seus impactos na construção das PAs

AÇÕES POLÍTICO-PARTICIPATIVAS ORGANIZADAS	AGENDA POLÍTICA DE GOVERNO	ALGUNS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DAS PAs
<p>1995</p> <p>– <b>Marcha Zumbi dos Palmares</b>, contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em 20 de novembro, na cidade de Brasília.</p> <p>– Denúncias por meio de indicadores sociais e pressões internas e externas da sociedade civil organizada para que o país adotasse uma postura proativa perante os problemas das desigualdades raciais.</p>	<p>Após a repercussão da Marcha Zumbi, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o <b>decreto de 20/11/1995</b>, que instituiu o grupo de trabalho interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra. O grupo era integrado por representantes do Estado e do movimento negro.</p>	<p>– Contou com mais de 30 mil participantes.</p> <p>– A Comissão Executiva Nacional da marcha apresentou um documento cobrando uma agenda de governo que contemplasse o problema da discriminação racial e a criação de políticas para a promoção da igualdade. Entre outras ações, sugeriam cotas para a população negra em universidades.</p> <p>– A criação do <b>decreto de 1995</b>, na agenda de governo.</p>
<p>– Denúncias por meio de indicadores sociais e pressões internas e externas da sociedade civil organizada para que o país adotasse uma postura proativa perante os problemas das desigualdades raciais.</p>	<p>1996</p> <p><b>Plano Nacional dos Direitos Humanos, pelo Decreto 1.904.</b></p>	<p>– Apoiar ações da iniciativa privada que realizassem discriminação positiva.</p> <p>– Formular políticas compensatórias que promovessem social e economicamente a população negra.</p>
<p>– Denúncias por meio de indicadores sociais e pressões internas e externas da sociedade civil organizada para que o país adotasse uma postura proativa perante os problemas das desigualdades raciais.</p>	<p>1996</p> <p><b>Seminário Internacional. Multiculturalismo e racismo:</b> o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado por Jessé Souza, à época lotado no Ministério de Justiça.</p>	<p>– Reuniu cientistas sociais brasileiras/os e estrangeiras/os e membros da sociedade civil para discutir soluções para as desigualdades raciais capazes de atender às demandas contidas no Plano Nacional dos Direitos Humanos.</p> <p>– Em seu discurso, o presidente FHC clamou por propostas que respeitasse as singularidades do povo brasileiro, reforçando concepção de uma identidade nacional híbrida.</p> <p>– O evento não produziu nenhuma proposta concreta de AA.</p>
<p>---</p>	<p>1999</p> <p><b>Projeto de Lei (PL) 73.</b></p>	<p>Originou a Lei de Cotas, somente em 2012.</p>
<p>---</p>	<p>2000</p> <p><b>PL 3.198.</b></p>	<p>Originou o Estatuto da Igualdade Racial.</p>

AÇÕES POLÍTICO-PARTICIPATIVAS ORGANIZADAS	AGENDA POLÍTICA DE GOVERNO	ALGUNS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DAS PAs
<p>– Também reuniu redes de organizações não governamentais dedicadas à luta contra o racismo, a xenofobia e a temas afins.</p> <p>– O Brasil levou 200 membros de organizações não governamentais, sobretudo ligadas ao movimento negro.</p> <p>– Edna Roland, à época presidenta da ONG Fala Preta, foi escolhida relatora- geral do evento.</p>	<p>2001</p> <p><b>III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata</b>, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU).</p>	<p>– No contexto pré-conferência, os jornais brasileiros despertaram para o fato da brutal desigualdade racial no país, divulgando números alarmantes.</p> <p>– O tema e as propostas que dominaram a conferência foram “as reparações pela escravização em vários países”.</p> <p>– No Brasil, a conferência colocou o racismo na agenda da mídia.</p> <p>– Produção de um documento de Declaração e Programa de Ações adotados na conferência.</p>
---	<p>2002</p> <p><b>Programa Nacional de Ações Afirmativas</b>, Decreto 4.228, de 13/05/2002.</p>	<p>– O programa previa, entre outras medidas: que os órgãos da administração pública federal aumentassem o percentual de participação de afrodescendentes, mulheres e PcDs.</p> <p>– Não foram criadas cotas.</p> <p>– A maioria das medidas previstas não saiu do papel.</p>
---	<p>2003</p> <p><b>Lei 10.639</b>, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.</p>	<p>– Torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares.</p> <p>– Alterada pela Lei 11.645.</p>
---	<p>2008</p> <p><b>Lei 11.645</b>, modifica a Lei 10.639, incluindo no currículo oficial de toda a rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.</p>	<p>– Estende para o currículo oficial de toda a rede nacional de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, acrescentando a “História e Cultura Indígena”.</p>
---	<p>2010</p> <p><b>Lei 12.288</b>, institui o Estatuto da Igualdade Racial.</p>	<p>– Busca garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.</p> <p>– Entre outras medidas, torna obrigatório nos currículos da Educação Básica o ensino da História geral da África e da História da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei 9.394, de 20/12/1996.</p> <p>– Criou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, uma agência para cuidar que instituições educacionais cumprissem o previsto.</p>

Fonte: Anhaia (2019), Brasil (1995, 1996a, 1999, 2000, 2002, 2003, 2008, 2010, 2012) e Feres Júnior *et al.* (2018).

A inserção das Ações Afirmativas na agenda pública ocorre, entre outros fatores, por iniciativa presidencial (no governo de FHC) no meio dos anos de 1990, reconhecendo o Brasil como um país racista; por reivindicação/atuação dos movimentos sociais, com especial protagonismo do movimento negro; e a partir da realização de eventos internacionais coordenados pela ONU, a exemplo da Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001, que produz documentos de orientação à implementação de AAs para grupos sociais culturalmente excluídos por preconceitos, racismo, xenofobias ou qualquer outra forma de discriminação (ANHAIA, 2019; ONU, 2001).

As Políticas Afirmativas constituem-se em ações na esfera pública implementadas em países ao redor do mundo com o objetivo de garantir equidade (igualdade de oportunidade) às pessoas e/ou aos grupos sociais excluídos do acesso a bens produzidos pela humanidade. O que suscita a sua inclusão em uma agenda de política educacional são, especialmente, as percepções de que os indicadores de desigualdades sociais, étnico-raciais, econômicos, de gênero e outros refletem as desigualdades educacionais no tocante a acesso, permanência e qualidade da/na educação.

Em universidades, por exemplo, são consideradas modalidades de AA os empréstimos com juros baixos, bolsa de estudos e programas de auxílio estudantil. Além de incluírem critérios étnico-raciais, tais políticas têm como parâmetro categorias sociais distintas: “reserva de vagas em universidades para alunos de baixa renda ou oriundos de escolas públicas, ou para pessoas com deficiência”, entre outros (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 14). Entre as políticas públicas focalizadas evocadas pela sociedade civil brasileira, estão as cotas ou reserva de vagas para acesso às universidades públicas.

Historicamente, os índices de desigualdades raciais no Brasil demonstram que o processo de exclusão e de pobreza, ao qual está submetida a população negra, está diretamente relacionado ao fenômeno do racismo e à conseqüente discriminação racial. Os pretos e pardos representam 54,9% da população nacional, e até a década de 1990 apenas 1,8% das/os jovens negras/os frequentavam ou haviam concluído o ensino superior (JESUS; MEIRELES, 2021). No início dos anos 2000, na educação superior brasileira, a população negra representava 2% de estudantes dentro das universidades, enquanto o contingente de pessoas brancas representava 97% (MUNANGA, 2003).

Diante disso, e logo após a Conferência de Durban (ONU, 2001), as universidades públicas brasileiras passaram a implementar diferentes tipos de AA para proporcionar condições de oportunidade no acesso à educação superior. Pinheiro, Pereira e Xavier (2021) mostram em seus estudos que, respeitando as particularidades das legislações regionais, as

instituições estaduais foram pioneiras e aderiram gradativamente às cotas. Até 2019, das 42 universidades estaduais, 38 adotaram algum tipo de modalidade de política de cotas, englobando diversas categorias de reservas de vagas. Seguem os primeiros exemplos:

Quadro 26 – Primeiras experiências de PAs implantadas em universidades públicas e suas bases legais

ANO	UNIVERSIDADE	BASE LEGAL	PREVISÃO
2000	– UERJ – Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	Lei 3.524/2000 do estado do Rio de Janeiro.	50% das vagas para estudantes de escolas públicas.
		Lei 3.708/2001 do estado do Rio de Janeiro.	40% das vagas para população negra e parda.
		Lei 4.151/2003 e Lei 5.074/2007 do estado do Rio de Janeiro.	– 20% para oriundos de escola pública. – 20% para pessoas negras. – 5% para PcDs, indígenas e filhos de policiais civis e militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço.
2002	Universidade do Estado da Bahia	Deliberação 196/2002 do Conselho Universitário.	40% das vagas para pessoas negras egressas de escolas públicas.
		Resolução 1.339/2018 do Conselho Universitário. Observação: entre as IESs públicas, foi pioneira a implementar políticas de AAs para afrodescendentes de forma autônoma.	5% de vagas extras para indígenas; quilombolas; ciganos; PcDs, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgêneros.
2002	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	– Lei 11.646/2001, que cria a UERGS e dá outras providências. – Edital do Concurso Vestibular (CV) 2002.	– 50% das vagas para candidatos hipossuficientes economicamente (vagas para estudantes comprovadamente carentes). – 10% para candidatos com deficiência (de acordo com o Código Internacional de Doenças).
2003	UnB	– Autonomia universitária, Art. 207 da CF (1988). – Aprovado no CEPE, em 06/06/2003, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial.	– 20% das vagas do vestibular para pessoas negras. – Vagas para indígenas de acordo com demanda específica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base na legislação, em Carvalho (2004) e em Feres Júnior *et al.* (2013).

Conforme o Quadro 26, a UERJ e a UENF foram as primeiras a implementar reserva de vagas, por força de lei estadual, logo após a elaboração do programa de ações construído com base na Conferência de Durban, na África do Sul, e assinado pelo Brasil (ONU, 2001). Das federais, a UnB foi a primeira a propor o sistema de cotas, votado e aprovado na íntegra no dia 6 de junho de 2003 pelo Conselho Acadêmico, obedecendo ao princípio da autonomia universitária. Ao encontro dessas ações, foi desencadeada uma série de tomada de decisões por parte de estados brasileiros e de Conselhos Acadêmicos de universidades públicas,

instituindo algum tipo de Política Afirmativa, entre as quais predominavam as de caráter social e étnico-racial (baixa renda, origem escolar, raça e etnia).

Embora as cotas em universidades públicas tenham tomado proporções polêmicas e de destaque na mídia, diversas instituições de educação superior privadas, de 2001 a 2012, também adotaram AAs. Há exemplos no Quadro 27:

Quadro 27 – Experiências de PAs em universidades privadas, com financiamento público

ANO	AGENDA POLÍTICA DE GOVERNO	ALGUNS IMPACTOS E PREVISÕES
2001	<b>Lei 10.260/2001</b> , que dispões sobre o Fundo de Financiamento Estudantil ( <b>FIES</b> ) do ensino superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Substituiu o antigo Crédito Educativo (CREDUC), com o objetivo de tornar-se mais acessível a estudantes de classe média baixa.</li> <li>● Por demanda da EDUCAFRO<sup>60</sup>, que arguiu a inconstitucionalidade de exigência de fiança, por excluir estudantes mais pobres, o Ministério Público Federal moveu uma ação civil pública interditando essa exigência. Desde então, o programa também passou a permitir sua conjunção com o PROUNI.</li> </ul>
2004	Medida Provisória 2.013/2004, que originou a <b>Lei 11.096/2005</b> . Institui o <b>PROUNI</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas, com bolsa total ou parcial custeada pelo governo federal, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>– estudantes egressas/os de escola pública ou bolsistas da rede particular que comprovem baixa renda;</li> <li>– PcDs, pretas/os, pardas/os e indígenas, de acordo com a proporção do recenseamento do IBGE em cada estado.</li> </ul> </li> <li>● <b>Bolsa-permanência mediante comprovação de baixa renda.</b></li> </ul>

Fonte: Brasil (2001, 2005) e Jesus e Meireles (2021).

O FIES e o PROUNI são programas que implicam isenção de tributos, empréstimos a juros subsidiados e, principalmente, repasse de verbas públicas por meio do Crédito Educativo, o que tem contribuído para o crescimento da rede privada de ensino, com qualidade questionável, precarização da profissão docente, da formação proposta nos currículos, além de uma tendência à parcialidade, contrária à universidade laica, pública e gratuita (JESUS; MEIRELES, 2021). De acordo com Guimarães (2007), Feres Júnior *et al.* (2018), as medidas acima foram desenvolvidas na tentativa de reverter os altos índices de vagas ociosas, ocasionados pela expansão da rede privada de educação superior fomentada pelo presidente FHC, de 1995 a 2002. Entre outros problemas, objetivavam sanar a exclusão do ensino superior privado da população em idade universitária e de baixa renda que não

<sup>60</sup> O objetivo geral da EDUCAFRO é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias dessa causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira. Disponível em: <http://www.educafro.org.br/site/quem-somos/#:~:text=O%20objetivo%20geral,e%20afro%2Dbrasileira>. Acesso em: 28 maio 2022.

podia arcar com as mensalidades. A solução adotada pelo governo Lula foi permitir o financiamento ou a isenção da mensalidade para essas pessoas via FIES e PROUNI, possibilitando o acesso ao ensino privado, expandido pelo governo antecessor.

Outra iniciativa adotada pelo governo Lula foi o aumento de vagas nas universidades federais, bem como a construção, ampliação e interiorização de novas unidades, cursos e *campi*. Além disso, criou incentivos para as universidades aderirem a programas de promoção de igualdade de oportunidades por meio do REUNI. Tal programa assegurou os recursos para que as universidades federais promovessem expansão acadêmica, por meio da criação de cursos (e ampliando-os para o turno noturno), da contratação de docentes e da ampliação de suas estruturas física e do aporte de equipamentos e materiais (JESUS; MEIRELES, 2021). Vejamos algumas características desses programas no Quadro 28:

Quadro 28 – Experiências de expansão e de PAs em universidades federais

ANO	AGENDA POLÍTICA DE GOVERNO	ALGUNS IMPACTOS E PREVISÕES
2007	<b>Decreto 6.096</b> , que institui o <b>REUNI</b> .	Ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta seria dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.
2010	<b>Decreto 7.234</b> , de 19/06/2010, que institui o <b>PNAES</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Surge como resultado de uma mobilização histórica das universidades, em especial do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), com a admissão da necessidade de uma política que, além de valorizar a presença da diversidade social, reconhecesse a inequívoca premência de assegurar, por meio da destinação de recursos, a permanência das/os “novas/os” representantes da educação superior brasileira, membros da classe trabalhadora, de regiões mais remotas do país, pertencentes a segmentos identitários da sociedade brasileira (JESUS; MEIRELES, 2021).</li> <li>● Estabelece como objetivos: I. democratizar as condições de permanência das/os jovens na educação superior pública federal; II. minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III. reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV. contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).</li> </ul>

ANO	AGENDA POLÍTICA DE GOVERNO	ALGUNS IMPACTOS E PREVISÕES
2012	<b>Lei de Cotas 12.711</b> , dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● As cotas tomaram força normativa para as universidades federais.</li> <li>● Universidades com propostas tímidas de AA ou que haviam resistido à adesão tornaram-se obrigadas a implementar reserva de vagas nos termos da lei.</li> <li>● Institui a reserva de vagas em instituições federais de educação superior vinculadas ao MEC, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno: no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.</li> <li>● Dentro do percentual acima, há subdivisões para pessoas de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para PcDs, nos termos da lei.</li> </ul>

Fonte: Brasil (2007b, 2010, 2012) e Jesus e Meireles (2021).

Quanto à Lei de Cotas, foi em 2006 que o Congresso Nacional brasileiro deu início a um debate mais acirrado sobre o PL n. 73/99, que propunha a reserva de vagas em universidades e institutos federais. Na ocasião, foram apresentados dois manifestos, assim intitulados: “Todos têm direitos iguais na República democrática” (com 115 assinaturas contra) e “Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” (com 390 assinaturas a favor). No primeiro caso, argumentavam que esse tipo de AA seria uma medida racalista e desigual; no segundo caso, argumentavam que seria uma medida de desconstrução do racismo.

Sito (2014) analisa os discursos de ambas as posições e infere que na primeira situação ocorre a ocultação das/os atrizes/atores e dos grupos discriminados; a tergiversação e fragmentação dos fatos históricos relacionados à população negra; e a manutenção do mito da democracia racial. Já a segunda situação evidencia as/os atrizes/atores e as práticas dos grupos discriminados, bem como historiciza a reivindicação das cotas; recupera os fragmentos que narram os fatos históricos da perspectiva das populações discriminadas; apresenta dados estatísticos sobre as desigualdades com base em indicadores sociais de raça/cor.

Somente em 2012, depois de diversos desdobramentos desse confronto de argumentos, que refletia as disputas da sociedade brasileira em torno do tema Ação Afirmativa, o projeto, que tramitou por 13 anos, foi aprovado. Com esse desfecho, as decisões institucionais para a implementação da Política Afirmativa e a promulgação da Lei n. 12.711, além de fomentarem as responsabilidades civis e sociais das universidades públicas, *consolidaram uma relação direta entre justiça social e decolonialidade no direito à educação.*

Tais medidas possibilitaram que segmentos sociais excluídos passassem a acessar as instituições públicas de educação superior, oportunizando maior convivência entre as pessoas de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, raciais e étnicas; dando início à ruptura com a predominância de representação histórica e hegemônica de uma elite social ingressante nessas instituições até então (BATISTA, 2015; BUENO, 2015; FERES JÚNIOR, 2006).

## 6.2 HISTORICIDADE DAS UNIVERSIDADES NA AMÉRICA ESPANHOLA E NO BRASIL

Neste subcapítulo, a proposição é apresentar, brevemente, alguns marcos sociopolíticos e históricos sobre o processo de surgimento das primeiras universidades na América espanhola e no Brasil; e os primeiros indícios da chegada ao nosso país dos ecos da Reforma Universitária de Córdoba em 1918, ocorrida na Argentina. Ainda, busca tratar de algumas repercussões do Processo de Bolonha, iniciado na Itália no ano de 1999, para as estruturas e os sistemas de educação superior brasileira.

Quanto às origens e às funções sócio-históricas das universidades, Bittar e Bittar (2014, p. 145, grifo nosso) descrevem que:

A universidade, uma das maiores inovações da história da educação ocidental durante a Idade Média, nasceu da convergência entre clérigos vagantes e mestres livres, por volta do ano 1000 e de início acolheu três campos bem distintos do conhecimento que se tornariam clássicos: as artes liberais, a jurisprudência e a medicina. Era **uma corporação de poucos e atravessou os séculos como uma instituição de formação dos filhos, e bem em menor grau das filhas, da classe dirigente**. Formar dentro do pensamento metódico, desenvolver regras de erudição independente, fornecer uma base cultural comum e, nesta base, **assegurar os laços informais entre as elites dos diversos domínios da vida social, tal era o seu papel**.

Foi no século XVI que as primeiras universidades na América espanhola foram criadas, com o intuito de fortalecer o colonialismo espanhol nas terras recém-conquistadas. Em outras palavras:

[...] com elas, os grandes centros de ocupação espanhola estavam contemplados, assegurando o objetivo de difundir o cristianismo nos diferentes territórios espanhóis. Em termos profissionais, a função dessas universidades era a de preparar a aristocracia colonial (PEREIRA, 2008, p. 56).

No Brasil, a fundação de escolas e cursos de formação em nível superior tiveram início apenas no ano de 1808, com a transferência da corte portuguesa para o país, quando ocorreram mudanças políticas, administrativas, militares e judiciárias, para dar conta das necessidades da nova sede da monarquia. A construção das concepções educacionais foi fundamentada nos valores coloniais do catolicismo e da velha pedagogia eclesiástica (CAMARGO, 2018; FÁVERO, 2006; MENON, 2021). Primeiramente, constituíram-se com a herança e a influência dos princípios europeus. Mais tarde, agregaram a forma organizacional das universidades norte-americanas e continuaram “de elite até praticamente o final do século XX” (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 146).

O Quadro 29 mostra as primeiras universidades fundadas na América espanhola e no Brasil:

Quadro 29 – Primeiras universidades da América espanhola e do Brasil

ANO	PRIMEIRAS UNIVERSIDADES DA AMÉRICA ESPANHOLA	PAÍS DA AMÉRICA ESPANHOLA
1538	Universidade de São Domingos	República Dominicana
1551	Universidade de São Marcos	Peru
1551	Real Pontifícia Universidade	México
1613	Universidade de Córdoba	Argentina
ANO	PRIMEIRAS ESCOLAS/CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	REGIÃO DO BRASIL
1553	Colégio dos Jesuítas — instituição educacional do Brasil colonial que funcionou em Salvador, oferecendo o curso de Teologia e Ciências Sagradas	Nordeste
1792	Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho — com molde na Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho, fundada dois anos antes em Lisboa	Sudeste
1808	Escola de Cirurgia da Bahia — primeiro curso universitário do Brasil, por meio de decreto de 18 de fevereiro	Nordeste
1810	Academia Real Militar — com o ensino superior na área de Engenharia no Rio de Janeiro, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro.	Sudeste
1827 e 1828	Cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda	Sudeste e Nordeste
1913	<b>Universidade Federal do Amazonas</b> — denominada na época como Universidade de Manaus	Norte
1911	<b>Universidade Livre de São Paulo</b> — pública estadual	Sudeste
1914	<b>Universidade Federal de Alfenas/MG</b>	Sudeste
1920	<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro</b> — criada em 7 de setembro, por meio do Decreto 14.343, do presidente Epitácio Pessoa. Primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal	Sudeste

Fonte: Camargo (2018), Fávero (2006) e Menon (2021).

A criação da Real Academia de Artilharia no Brasil, no ano de 1792, como um primeiro delineamento de instituir uma escola de ensino superior, foi uma política de exceção na colonização portuguesa. Antes disso, preferia-se oferecer bolsas de estudo para as/os

estudantes brasileiras/os graduadas/os nos colégios jesuítas irem à Universidade de Coimbra ou a outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos (FÁVERO, 2000 *apud* FÁVERO, 2006, p. 20, grifo nosso):

Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, **grande influência na formação de nossas elites**. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, **o que denota uma política de controle por parte da MetrÓpole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia**. Importa lembrar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante.

No início do século XIX, existiam em torno de 26 universidades na América espanhola e nenhuma no Brasil. Um dos fatores apontados é a condição de recursos humanos que a Espanha tinha para atender às novas instituições, pois já possuía grande número de universidades, conseguindo transferir pessoal capacitado para atender suas colônias. O mesmo não acontecia com Portugal, que possuía apenas a Universidade de Coimbra (PEREIRA, 2008). Foi somente em 1913, com a junção de alguns cursos de ensino superior, que se constituíram os primeiros esboços para a criação das universidades brasileiras. Foram fundamentadas no modelo europeu, com formação napoleônica profissional rígida e cátedras vitalícias; com objetivo de manutenção e de formação das classes dominantes, para ocupação de cargos de prestígio no processo de colonização (CAMARGO, 2018; MENON, 2021). Pereira (2008, p. 63-64, grifo nosso) complementa:

Pode-se apontar que, desde o começo da educação superior no Brasil, tivemos um conteúdo cultural importado do ocidente europeu com tendência internacionalista-imperialista e uma ideologia religiosa católica que impediam a modernização e o desenvolvimento da cultura nacional. **A educação superior brasileira já era, nesse tempo, marcada por uma cultura transplantada, alienada e alienante no que diz respeito à construção de um projeto próprio de universidade. [...] educação tinha a função de difundir as ideologias legitimadoras da exploração da Colônia.**

Carvalho e Flórez-Flórez (2014) reiteram que as instituições acadêmicas da América espanhola têm como característica de colonialidade as suas consolidações como réplicas das universidades europeias do século XIX; foram instaladas no fim do século XVI, seguindo o modelo das instituições católicas espanholas. No Brasil, as instituições de educação superior surgiram apenas no fim do século XIX, consolidando-se como universidades no declínio do Império e no início da república. Mesmo com diferenças estratégicas de dominação, espanhola e portuguesa, a colonialidade acadêmica em ambos os contextos foi semelhante.

Em 1930<sup>61</sup>, o Brasil começa uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade, e conseqüentemente na Educação, com um governo provisório que:

Cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – **com acentuada tônica centralizadora**. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, **com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho**. [...] elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (FÁVERO, 2006, p. 23, grifo nosso).

Mesmo com a política autoritária adotada pelo governo provisório, surgiram iniciativas contrastantes (e livres) de ensino superior, como a criação da Universidade de São Paulo<sup>62</sup> e a da Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>63</sup>, com finalidades inovadoras. O movimento de inovação atinge seu ápice com a criação da Universidade de Brasília<sup>64</sup>. Em contraponto, surge também o Decreto-Lei n. 19.851/1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, buscando fortalecer o preceito das cátedras e de estruturas administrativas colonizadoras. Ao encontro, as CFs de 1934 e 1946 reforçam esse preceito, vigorando até 1968, quando as cátedras são extintas da organização do ensino superior, mediante a Lei n. 5.540/1968 (FÁVERO, 2006).

No contexto do Cone Sul, fundada em 1613, a Universidade de Córdoba/Argentina é considerada a quarta mais antiga da América Latina. Em 1918, alinhados com demandas sociais, as/os estudantes dessa universidade reivindicaram uma reforma universitária, que desencadeou a criação e a organização de diversos movimentos estudantis e outras reformas

---

<sup>61</sup> “Nas décadas de 1920 e 1930 surgiram movimentos e ações importantes para a estruturação da educação. Um primeiro deles foi a ideia do Plano Nacional de Educação, com órgãos específicos tentando criar uma linha de diretrizes curriculares. Em 1924 criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), que contribuiu para a formação de uma nova consciência educacional no que se refere ao papel do Estado” (AZEVEDO, 1971; WEREBE, 1994 *apud* PEREIRA, 2008, p. 65).

<sup>62</sup> Instituída por meio do Decreto n. 6.283/1934.

<sup>63</sup> Fundada no Rio de Janeiro, capital da República à época, pelo Decreto municipal n. 5.513/1935. Existiu por um período inferior a quatro anos, mas marcou significativamente a história das universidades no país, pela forma criadora e inovadora das experiências que desenvolveu: da universidade como locus de investigação e de produção do conhecimento; de exercício da liberdade e da efetivação da autonomia universitária (FÁVERO, 2006).

<sup>64</sup> Instituída por meio da Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade, mas como um divisor de águas, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (FÁVERO, 2006).

universitárias no território latino-americano (MENON, 2021). No Brasil, embora as discussões do movimento da Escola Nova<sup>65</sup> pareçam ter influenciado direcionamentos educacionais, as influências do levante argentino também são discutidas por muitos estudiosos (CAMARGO, 2018; PEREIRA, 2008; MENON, 2021; SADER; GENTILI; ABOITES, 2008).

O movimento de Córdoba questionou fortemente os valores coloniais, exigindo princípios democratizantes para o ensino superior e participação das/os estudantes nas questões administrativas. Vale a pena sinalizar que:

Tais transformações estão inseridas em um contexto mais amplo de transformações econômicas e sociais de âmbito regional e internacional. O cenário após a I Guerra Mundial [...] com a ascensão da Revolução Russa e o desfecho na Revolução Mexicana [...] alteraram profundamente as correlações de forças em diversas partes do globo. Novas expressões políticas emergiram. Mesmo idealizada a partir de valores liberais, autores marxistas como Mariátegui e Aníbal Ponce, saudaram a valentia e a coragem dos estudantes argentinos (MENON, 2021, p. 21).

Os fatos políticos citados acima, ocorridos no início do século XX, suscitaram nas/os estudantes argentinas/os as lutas para romper com a herança europeia, que marcou o caráter das elites latino-americanas e a nossas estruturas políticas e socioeconômicas coloniais (PEREIRA, 2008). Esse movimento pode ter influenciado o Manifesto dos Estudantes Brasileiros no Rio de Janeiro, em 1928, que questionava as funções sociais das universidades, saudando o protagonismo das/os estudantes argentinas/os e chilenas/os nas suas lutas pelas reformas universitárias. Contudo, apenas com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, iniciaram-se os debates mais contundentes para incorporar os elementos constantes da Reforma Universitária de Córdoba às universidades brasileiras (MENON, 2021).

Foi somente em 1960 que debates mais estruturados sobre uma reforma universitária ganharam contornos, demandando autonomia, participação e democratização das/nas universidades (MENON, 2021; PEREIRA, 2008). Em 1961, constituiu-se a Lei 4.024,

---

<sup>65</sup> Os ideais da Escola Nova foram inseridos no Brasil em 1882, por Rui Barbosa. Em 1932, ganharam maior evidência, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Um dos seus grandes pensadores foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey. Ver Lemme (2005). Esse manifesto foi “um documento amplo, que abrange os níveis de ensino em muitos aspectos: finalidades, valores, autonomia, papel do Estado, questão administrativa e financeira, conceito de universidade e formação de professores. As suas proposições estão baseadas na análise da situação do País, na necessidade da construção da democracia e na função social da educação”. Foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadoras/es brasileiras/es. Nesse documento, pela primeira vez, fez-se menção à tríplice função da universidade: *pesquisa, docência e extensão* (PEREIRA, 2008, p. 66).

considerada a primeira LDBEN, que não alterou as concepções e estruturas do ensino superior, mesmo prevendo a “autonomia didática, administrativa e financeira às universidades e concurso de provas e títulos para provimento de cargos no magistério”, visto que “a mentalidade conservadora que a instituiu e a forma de regime político imposto a partir de 1964, não levaram em consideração esses fins” (PEREIRA, 2008, p. 67).

Entre as mudanças político-educacionais decorrentes do golpe de Estado de 1964, está a intensificação no processo de “modernização” do ensino superior brasileiro, pelo acordo entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID). Tal acordo foi baseado em:

Uma concepção de universidade conservadora, a serviço dos grupos dirigentes, com uma visão de formação voltada para um restrito profissionalismo e um suposto desenvolvimentismo nacional, estavam longe da perspectiva de defesa de uma universidade voltada para a realidade brasileira como queriam os estudantes que se organizaram em um movimento conhecido como Movimento Estudantil, cujo ápice foi em 1968. A força desse movimento e também para desmobilizá-lo, o governo instituiu uma nova lei para a educação superior, a Lei 5. 540 de 1968, conhecida como lei da Reforma Universitária (PEREIRA, 2008, p. 68).

Neste mesmo período e durante a criação da UnB, em 1962, consolidou-se o projeto de reforma universitária brasileira. Os marcos iniciais para a sua reestruturação estão nos Decretos-Lei n. 53/1966 e 252/1967. Porém, foi somente a partir de 1968, em pleno regime militar, que entrou em vigor a Lei 5.540/1968, instituindo uma nova organização para a educação superior e as universidades brasileiras (FERNANDES, 1975; PEREIRA, 2008). Entretanto, esse “binômio, educação-desenvolvimento, refletir-se-ia novamente” na nova lei (PEREIRA, 2008, p. 67). Camargo (2018) aponta que, entre as mudanças positivas, estavam:

- o fim das cátedras vitalícias;
- a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- o plano de carreira para o Magistério superior;
- a formação em ciclos básico e profissional;
- a dedicação exclusiva das/os docentes das universidades federais.

As medidas propostas, que visavam aumentar a eficiência e a produtividade das universidades, estabeleceram o “sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”, que em grande medida vigoram até a atualidade (FÁVERO, 2006, p. 34). A

reforma de 1968 burocratizou ainda mais as universidades (menor autonomia) e não levou a uma efetiva democratização das vagas (PEREIRA, 2008, p. 70-71, grifo nosso) levando a:

Uma concepção de **universidade que permitisse conciliar vários interesses conflitantes da sociedade e do governo, mas nenhuma das reivindicações dos estudantes**. Tal situação levou a Reforma a estabelecer uma universidade que procurasse ser a síntese da concepção intelectualista e da concepção pragmatista, para atender um suposto mercado em desenvolvimento, e equilibrasse uma racionalidade instrumental (aumento da produtividade dos sistemas econômicos) com uma racionalidade crítica e criadora, entendida como reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento para atender os interesses do governo.

No mais, outras influências dos ecos da Reforma de Córdoba foram os debates e as proposições que sinalizaram movimentos de democratização e compromisso social das universidades públicas brasileiras diante dos problemas do seu país e da sua região (CAMARGO, 2018), tais como:

- a 1ª Conferência Nacional de Educação em 1927;
- as Conferências Regionais de Educação Superior em 1996;
- a Conferência Mundial sobre Educação Superior em 1998;
- a criação da LDBEN de 1996 (Lei 9.394).

Em 1999, teve início o Processo de Bolonha/Itália, com base em uma declaração acordada e assinada, internacionalmente, por diversos ministros da Educação de países da Europa e outros. Um dos principais objetivos da Declaração de Bolonha é facilitar os intercâmbios acadêmicos e padronizar os conteúdos dos currículos das universidades às demandas sociais, voltadas para qualidade e competitividade com base quantificada em créditos pelo Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)<sup>66</sup>. Siebiger aponta que:

Um ano após a publicação da Declaração de Sorbonne, a reforma iniciou-se efetivamente mediante a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, documento que definiu o escopo político para a educação superior europeia: estabelecer, em um prazo de dez anos, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) com currículos e diplomas harmonizados em todos os países europeus. Dentre outros objetivos, pretendeu-se com essa reforma aumentar a atração de estudantes de outros países e continentes para as universidades europeias, proceder a uma maior coerência e a

---

<sup>66</sup> O ECTS consiste em um sistema de pontos que visa comparar e traçar padrões para os programas de educação superior em diferentes países europeus e outros vinculados ao Acordo de Bolonha, com base em resultados de aprendizagens e carga horária cumprida.

equivalência no que tange às estruturas dos cursos superiores e ao reconhecimento de estudos e títulos, bem como incentivar a mobilidade dos estudantes entre as várias fronteiras europeias (SIEBIGER, 2010, p. 121).

Tal acordo serviu de marco para várias reformas educativas a partir dos primeiros anos do século XXI, objetivando padronizar as estruturas curriculares e consolidar espaços transnacionais de educação superior. As principais repercussões do Tratado de Bolonha no contexto brasileiro e latino-americano, segundo Siebiger (2010, p. 123), foram:

Iniciativas como a proposta de convergência dos sistemas de educação superior da Europa, América Latina e Caribe estabelecida na Declaração de Florianópolis, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as medidas prospectadas pelo Mercosul, o projeto de criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) e a recente implementação de duas instituições superiores — Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM) — seriam passos concretos em direção à construção de estruturas de educação superior na América Latina equivalentes e compatíveis com as previstas no Processo de Bolonha.

Como visto, o Tratado de Bolonha ganhou ampliação territorial, transcendendo o espaço europeu, “transversalizando” as fronteiras mundiais e influenciando as formações universitárias com base em competências.

Dias Sobrinho (2009, 2005) infere que o Processo de Bolonha tem suas perspectivas pautadas na adaptação dos currículos às demandas do mercado de trabalho, o que pode resultar na mercantilização transnacionalizada e regulada por organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial. Ainda, Dias Sobrinho (2015) mostra os seus efeitos mais amplos, para cumprir projetos de um sistema de poder, atribuindo à educação superior o peso do progresso social e econômico por meio de competências técnicas e profissionais; assim, perpetuando um crescente colonialismo das políticas educativas pelas políticas econômicas, adaptando-a às necessidades da economia global.

Dias Sobrinho (2015, p. 587) reafirma que “A educação e o conhecimento são bens públicos e direitos humanos essenciais”. A garantia de acesso e de “qualidade para pouco é elitismo, apenas para o mercado é redução do cidadão a capital ou recurso humano”. A atual formação universitária brasileira é neoliberal e operacional; e tem contribuído para ampliar as desigualdades sociais e educacionais. É sumário que a sua qualidade científica se entrelace com a pertinência social na concretização das suas responsabilidades públicas, contribuindo para que as/os estudantes participem na esfera pública, construindo sociedades justas e democráticas, de forma crítica e criativa. O autor acrescenta:

O mundo humano não se humaniza se não é equitativa a distribuição dos bens materiais e culturais. Tampouco se constrói uma sociedade democrática sem uma participação efetiva e bem fundamentada da cidadania pública. [...] A educação não é suficiente para resolver os problemas da injustiça social e da fragilidade da democracia. Mas certamente a falta de educação de qualidade e de sentido público aprofunda a desigualdade e fragiliza a cidadania (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 595).

Contudo, foi apenas no início dos anos do século XXI, com base nas políticas de inclusão sociais por AAs, que ocorreram as primeiras iniciativas visando democratizar o perfil das/os estudantes universitárias/os das federais brasileiras. Essas políticas alteraram de alguma forma as estruturas de oportunidades educacionais reconhecidamente desiguais, questionando sua exclusividade histórica na formação de uma elite branca e privilegiada (OLIVEN; BELLO, 2017). Ao encontro, Gruginskie, Miorando e Genro (2022, p. 33) referem que:

Avanços significativos nas primeiras décadas do século XXI estiveram ligados à efetivação de ações afirmativas e à criação de novas universidades. Ao mesmo tempo, houve forte estímulo à expansão pela via mercantil, com a proliferação de instituições com fins lucrativos. Mesmo no setor público, os interesses hegemônicos persistem arraigados aos velhos paradigmas da cultura acadêmica tradicional.

As pedagogias de transmissão de conhecimento continuam sendo racionalizadas nos currículos formais para estudantes com fenótipos europeus, brancos. As concepções de excelência e mérito seguem fortemente o modelo de cânones disciplinares fechados/limitados e o produtivismo científico neoliberal. Ou seja, os efeitos da colonização epistêmica reduzem a dimensão complexa dos saberes para apenas conhecimentos, tornando-os unidimensionais, disciplinares e despersonalizados (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014). Esse viés não é diferente na participação política das/os novas/os estudantes nas arenas administrativas e decisórias, que também reforça na educação universitária os projetos de colonialidade do poder.

Por fim, ressalto que existem outras possibilidades de fios condutores sobre a historicidade da educação superior brasileira, com foco em diferentes perspectivas. Em comum, apresentam os desafios de sua transformação social. Nas lentes utilizadas por esta tese, essa transformação social seria de suas raízes coloniais, que, historicamente, foram fundamentadas em modelos hierarquizados, hegemônicos e eurocentrados, para atender e formar as elites do país. Reconstruir o sistema universitário é um empreendimento decolonial, a ser assumido como um processo permanente para a construção de justiça social e escolar. Com uma visão de democratização e expansão globalizada, sim. Porém, com sentido de construir democracias econômicas, culturais, cognitivas e políticas.

### 6.3 PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A intenção neste subcapítulo é tratar a historicidade dos movimentos estudantis<sup>67</sup> e seus protagonismos em momentos conjunturais do processo de construção das políticas públicas educacionais, especialmente no Brasil. Relato que tive dificuldade em encontrar literatura que se debruçasse sobre o tema. O próprio estado da questão, constante do capítulo 3 desta tese, revela a escassez de abordagens acadêmicas sobre a participação política estudantil.

Bittar e Bittar (2014, p. 143) corroboram o seguinte:

[...] o campo da pesquisa em História da Educação venha se fortalecendo continuamente nas últimas décadas e diversificando seus temas e fontes, o movimento estudantil, liderado pela juventude brasileira, ainda é pouco considerado como objeto de estudo.

Rodrigues e Gugliano (2017, p. 87), ao realizarem uma revisão de literatura sobre os “processos de participação e representação no movimento estudantil brasileiro”, também constataram que há diferentes perspectivas de abordagem sobre o assunto, “porém um número reduzido de artigos trabalham com o tema da participação política”.

A observação empírica de movimentos sociais (movimentos estudantis), enquanto “um tipo específico de ação coletiva [que] pode ser capturado tanto em suas ações extra institucionais quanto via instituição”, implicando a consideração da abrangência dos processos de interação socioestatais, que apresentam fronteiras pouco nítidas entre sociedade e estado. Outrossim, implica uma nova configuração de análise em que o Estado deixa de ser visto apenas como oportunidades política e passa a ser visto como um “conjunto heterogêneo de instituições e burocracias marcado pelo legado institucional e pela agência de seus atores” (CARLOS; DOWBOR; ALBUQUERQUE, 2017, p. 369-370).

A autora Maria da Glória Gohn define movimento social como:

Ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (Cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam de simples

---

<sup>67</sup>Com foco nos movimentos estudantis no âmbito universitário e na UNE. Vale ressaltar que a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) também esteve presente em momentos conjunturais do processo de construção das políticas públicas educacionais no Brasil, porém, aqui, o nosso foco serão os movimentos estudantis em universidades.

denúncia, passando pela pressão direta (mobilização, marchas, concentração, passeatas, distúrbios à ordem construída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet (GOHN, 2011, p. 336).

A UNE define movimento estudantil como:

Movimento estudantil é o nome dessa atividade que envolve tanto a organização de uma festa como a participação numa passeata, a criação de uma empresa júnior ou a representação política para debater o país. Em meio a esse processo, os estudantes vão se organizando em entidades representativas como DAs (diretórios acadêmicos), CAs (centros acadêmicos), DCEs (diretórios centrais), uniões estaduais de estudantes e executivas nacionais de cursos (UNE, 2020, n.p.).

Ao longo da história brasileira, a participação política de estudantes não se deu de forma contínua ou crescente, mas sim obedecendo aos (re)fluxos de atuações propulsoras, em momentos conjunturais do desenvolvimento histórico, com ações marcadamente diferentes em cada um deles. Esses (re)fluxos caracterizam-se como fases distintas dos tipos de atuação estudantil enquanto atrizes/atores políticas/os. Essa participação, muitas vezes, foi a conversão da voz de uma sociedade amordaçada, reprimida e oprimida (MENDES JR., 1982). O movimento estudantil tem caráter cíclico e descontínuo, lugar transitório na sociedade; e na contemporaneidade tem natureza heterogênea. Suas manifestações e ações podem nascer da “consciência sobre as contradições sociais e a possibilidade de aliança com outros segmentos da sociedade para lutas mais amplas” (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 145).

No contexto europeu e nos Estados Unidos, de modo geral e até a atualidade, as/os universitárias/os não costumavam/costumam conjugar trabalho com os estudos. No Brasil, até o fim do século XX, a realidade era semelhante, visto que as universidades continuavam restritas às elites. Até a década de 1960, as próprias condições estruturais dessas instituições e a origem social das/os estudantes<sup>68</sup> não eram propícias para desencadear insurreições sociais. As primeiras manifestações estudantis pautaram a organização e a estrutura autoritária dos programas e cursos, bem como críticas às experiências no contexto da universidade burguesa. Entretanto, outras razões de cunho ideológico acabaram ultrapassando os muros acadêmicos. Nos Estados Unidos, por exemplo, as desigualdades raciais envolvendo a população negra foram motivo de levante (BITTAR; BITTAR, 2014). Ademais, os movimentos estudantis empreenderam:

---

<sup>68</sup> “A larga maioria dos estudantes vinha de meios pequeno-burgueses ou da média burguesia, ou mesmo das camadas de trabalhadores mais favorecidas” (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 147).

Ações de solidariedade com as lutas revolucionárias de emancipação dos povos dos países subdesenvolvidos, com Cuba, com o Vietnã e outras partes do Terceiro Mundo; frações de esquerda identificaram-se com a revolução argelina contra o imperialismo francês. O processo, em síntese, partiu da França, Alemanha e Itália, estendendo-se em seguida para a Grã-Bretanha e foi marcado pela tomada de consciência estudantil sobre o colonialismo, sobre as injustiças da exploração do Terceiro Mundo e pela libertação desses países contra o imperialismo (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 147).

Dessa maneira, as suas bandeiras de lutas ganharam amplitude convergente aos ideais socialistas. Isso ficou expresso abertamente no Manifesto de 1968, quando as/os estudantes europeias/europeus tomaram as ruas de Paris e construíram barricadas contra os poderes instituídos, reivindicando a autogestão na universidade. Seus gritos ecoaram anos de repressão institucional, sem poder falar por elas/es mesmas/os.

O livro *Paris 1968: as barricadas do desejo* apresenta as influências de tradição histórica exemplificadas por países como França, Espanha, Itália, Estados Unidos, Alemanha, Rússia, Japão, Argentina, Uruguai, Peru, Chile, Brasil, entre outros, que na mesma época e/ou em momentos alternados motivaram as greves nos espaços escolares, com ocupação de auditórios e salas de aula. Para além das questões internas e educacionais, a maioria das reivindicações estudantis apresentou solidariedade e resistência às políticas impostas em nível local e com pautas globais em comum (MATOS, 1981).

Na América Latina, em 1918, um movimento estudantil que merece destaque é o Manifesto de Córdoba, que influenciou a criação e a organização de diversos outros movimentos estudantis e reformas universitárias na América Latina e no mundo. Menon (2021, p. 5) observa que seus impactos reverberaram no Chile, em Cuba, no Peru, na Colômbia, entre outros países, com efeitos tardios no Brasil:

[...] com as influências da modernidade, as heranças do sistema colonial passaram a ser problematizadas por setores subalternos. Neste sentido, em Córdoba, reduto conservador, estudantes promoveram o grande levante colocando em xeque o modelo universitário vigente [abalando as estruturas educacionais conservadoras].

Podemos apontar como as principais reivindicações do Movimento de Córdoba os seguintes elementos (MANIFESTO..., 1918):

- fim das cátedras vitalícias, que perpetuavam uma distância abissal em relação às demandas estudantis;
- implementação de estruturas democráticas nos órgãos colegiados da universidade;

- participação nas eleições internas para dirigentes da universidade, como no direito ao voto;
- direito a exteriorizar pensamentos e posicionamentos políticos por meio de suas/seus representantes;
- questionamento das estruturas de poder do sistema universitário;
- aproximação da universidade com ciência e com as disciplinas modernas;
- funções sociais da universidade;
- laicidade do ensino.

Em suma, a insurgência estudantil na Argentina lutou por democracia na gestão da universidade e por autonomia universitária, finalizando o manifesto com o seguinte trecho:

A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de suportar os tiranos. Se foi capaz de realizar uma revolução nas consciências, **não pode desconhecer-se a capacidade de intervir no governo de sua própria casa**. A juventude universitária de Córdoba, por meio de sua federação, saúda os companheiros da América toda e os incita a colaborar na obra de liberdade que se inicia (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918, p. 6, grifo nosso).

No Brasil, a participação política estudantil caracteriza-se em fases distintas, com atuações em momentos conjunturais da história. No Quadro 30, apresento um panorama dos achados encontrados no livro *Movimento estudantil no Brasil*, escrito por Antônio Mendes Jr. (1982), traçando uma linha temporal elementar, de 1710 a 1969, sobre as principais ações estudantis naquele período. Tal quadro também sublinha as principais atuações na construção das políticas educacionais:

Quadro 30 – Periodização e formas de atuação dos movimentos estudantis no Brasil

PERIODIZAÇÃO	PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS, AÇÕES E IMPACTOS
<p><b>Atuação individual</b> do fim do período colonial ao primeiro Império.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Em 1710</b>, registrou-se a primeira manifestação estudantil da história brasileira, com o intuito de expulsar os franceses que tinham invadido o Rio de Janeiro, o que não se configurou como uma ação político-ideológica, mas como uma reação instintiva de defesa contra os corsários.</li> <li>● <b>Nos últimos 70 e 80 anos do período colonial</b>, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas das escolas em Portugal, bem como suscitou a reforma da Universidade de Coimbra. Dessa forma, os portugueses passaram a importar as ideais da Revolução Francesa; e os jovens brasileiros que iam estudar em Coimbra absorviam esses pensamentos — libertários e revolucionários.</li> <li>● <b>Em 1786</b>, o jovem José Joaquim Maia, que havia estudado em Coimbra/Portugal e depois em Montpellier/França, com outros 11 jovem compatriotas, fundou uma sociedade secreta para lutar pela independência do Brasil. Entre esses 11 jovens, também estava José Álvares Maciel, que mais tarde veio a ser um dos protagonistas da primeira tentativa de organização da luta pela Inconfidência Mineira.</li> <li>● <b>Em 1817</b>, a partir de Revolução Pernambucana, existiu a presença isolada de estudantes em movimentos políticos. Por exemplo, na “guerra de independência” ocorrida na Bahia contra as tropas portuguesas, na qual os estudantes participavam dos batalhões como guerrilheiros voluntários. As discussões e a participação políticas também foram impactadas pelo desenvolvimento de uma imprensa crítica e oposicionista, concebida como um novo espaço para a atuação política dos estudantes — o da escrita.</li> </ul>

PERIODIZAÇÃO	PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS, AÇÕES E IMPACTOS
<p>Atuação coletiva foi no transcorrer do Segundo Império e da Primeira República, estendendo-se até o início do Estado Novo (1937).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Em 1870</b>, inicia-se a Campanha Abolicionista, e as sociedades acadêmicas engajaram-se de corpo e alma na luta pela libertação das pessoas escravizadas, em oposição ao próprio Império enquanto sistema político-econômico, paralelo à construção dos ideais republicanos. Nessa época, foram fundados vários Clubes Acadêmicos Republicanos e/ou Abolicionistas. Em ação direta e revolucionária, o grupo conhecido como Os Caifazes dedicava-se a planejar e ajudar na fuga de escravizados das fazendas localizadas no interior de São Paulo, bem como conseguir abrigo e esconderijo para as/os negras/os fugitivas/os.</li> <li>● <b>Em 1897</b>, o movimento dos acadêmicos de Direito da Bahia manifestou sua indignação contra o massacre dos camponeses em Canudos, pelas tropas do Exército, por meio de escrita documentada.</li> <li>● <b>Em 1909</b>, a repressão violenta de militares a uma passeata comemorativa ocasionou a morte de dois estudantes. Essa passeata ficou conhecida como a Primavera de Sangue e contribuiu para certa “aversão à farda”.</li> <li>● <b>Em 1910</b>, na Campanha Civilista de Rui Barbosa, que era candidato oponente ao Marechal Hermes da Fonseca, os acadêmicos lançaram-se totalmente à pregação antimilitarista.</li> <li>● <b>De 1914 a 1918</b>, com a Primeira Grande Guerra, os estudantes participaram da campanha nacionalista, liderados por Olavo Bilac, fundando a Liga Nacionalista, que teve papel de destaque na vida política universitária da época<sup>69</sup>. Faziam campanha para que o Brasil entrasse na guerra e concorriam para participar dos batalhões voluntários. Ainda, organizavam comícios, passeatas e atos públicos, com participação ativa. Iniciaram as reivindicações que colocavam em xeque a própria estrutura de poder oligárquico da chamada República Velha, defendendo o voto secreto e o fim da “política do café com leite”<sup>70</sup>; como alternativas para diminuir as fraudes e corrupções eleitorais.</li> <li>● <b>Em 1918</b>, as/os estudantes da Liga Nacionalista protagonizaram a participação ativa no combate à epidemia da gripe espanhola. Diante dessa mobilização, o governo federal decretou a promoção de estudantes sem a realização dos exames finais, o que causou divisões internas e o enfraquecimento da liga, até ser fechada, visto que algumas/alguns estudantes consideraram o decreto imoral e não aceitaram a atitude do governo; enquanto outras/os preferiram aceitar e se desligar da organização. Depois do fechamento da Liga Nacionalista, nem a Revolução de 1930, que pôs fim a Primeira República, serviu como catalisador às/aos estudantes, que nela tiveram pouquíssima participação.</li> </ul>

<sup>69</sup> Apoiavam a Tríplice Aliança (Inglaterra, França e Rússia) contra a Tríplice Aliança (Alemanha, Império Austro-Húngaro e Império Turco) (MENDES JR., 1982).

<sup>70</sup> Alternância de poder, na Presidência da República, entre líderes de São Paulo ou Minas Gerais.

PERIODIZAÇÃO	PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS, AÇÕES E IMPACTOS
<p><b>Atuação organizada</b> de 1937 com a fundação da UNE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Em 1910</b>, ocorreu em São Paulo o I Congresso Nacional de Estudantes, quando foi produzido um documento intitulado “Polyanthea comemorativa”, mas ainda não havia uma estruturação mais concreta do movimento estudantil.</li> <li>● <b>Em agosto de 1937</b>, inicia-se a chamada fase de “atuação organizada”, com a realização do I Conselho Nacional dos Estudantes, data comemorada pelos universitários como a fundação da UNE.</li> <li>● <b>Em 1938</b>, a UNE organizou II Congresso Nacional dos Estudantes na cidade do Rio de Janeiro. Além das diversas pautas sobre o cenário político nacional, <u>propuseram-se inúmeras alterações nas estruturas educacionais ligadas aos interesses das/os estudantes brasileiras/os, tais como: ensino popular obrigatório; soluções para os problemas econômicos das/os estudantes; eleições democráticas para reitoras/es nas universidades e diretoras/es nas escolas etc.</u></li> <li>● <b>Em 1939</b>, a UNE realizou o III Congresso Nacional dos Estudantes, que reuniu 112 entidades estudantis, seguindo com eleições anuais das/os novas/os diretoras/os e com as pautas políticas como a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a luta contra o fascismo.</li> <li>● <b>Em 1941</b>, iniciou a campanha pela declaração de guerra às potências nazifascistas, que depois se transformou na luta pela redemocratização do Brasil e pelo fim do Estado Novo.</li> <li>● <b>Em 1942</b>, realizou a “passeata estudantil antitotalitária”, com mais de mil estudantes e pedindo a entrada do Brasil na guerra; foi considerada a primeira grande manifestação popular do Estado Novo e marcou o início de uma reviravolta política no país, remobilizando as oposições caladas e perseguidas.</li> <li>● <b>Em 1942</b>, realizou o IV Congresso Nacional dos Estudantes e a eleição para nova direção. Mesmo com uma chapa oposicionista de direita, acirradas disputas e com pouca diferença de votos, as diretorias de esquerda seguiram na situação, elegendo-se mais uma vez.</li> <li>● <b>Em 1943</b>, no Manifesto dos Mineiros, que pedia a volta do Brasil à normalidade democrática, as/os estudantes tiveram um papel de vanguarda nas oposições que exterminaram o Estado Novo. Contudo, seguiram na luta pela volta à democracia, com a bandeira de anistia para os presos políticos da ditadura.</li> <li>● <b>Em 1947</b>, ocorreu o V Congresso Nacional dos Estudantes, que elegeu como diretor um estudante socialista. Nesta época, surgiu a Campanha em Defesa do Patrimônio Territorial e Econômico, cuja palavra de ordem era “o petróleo é nosso”.</li> <li>● <b>Em 1948</b>, no XI Congresso Nacional dos Estudantes, eles reafirmaram a campanha em defesa do petróleo brasileiro e levantaram a bandeira de luta contra o aumento das passagens de bonde no Rio de Janeiro, sendo sua sede invadida pela primeira vez pelas forças policiais.</li> <li>● <b>Em 1948</b>, teve lugar o XII Congresso Nacional dos Estudantes, na Bahia, em que as/os estudantes elegeram novamente um socialista para a presidência da UNE.</li> </ul>

PERIODIZAÇÃO	PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS, AÇÕES E IMPACTOS
<p><b>Atuação organizada</b> de 1937 com a fundação da UNE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Em 1951 e 1952</b>, respectivamente por meio das eleições para diretoria nos Congressos XIV e XV, não foi sem luta que a esquerda perdeu a presidência da entidade pela primeira vez. As principais consequências das novas gestões foram o controle do movimento estudantil por agentes do Departamento do Estado; e o rompimento com a União Internacional dos Estudantes (UIE).</li> <li>● <b>Até 1956</b>, a UNE ficou sob controle de forças reacionárias e a serviço do imperialismo norte-americano.</li> <li>● <b>Em 1956</b>, tal situação mudou, e iniciou-se a recuperação democrática da UNE, que voltava à liderança das lutas nacionalistas e contra a subserviência brasileira ao capital estrangeiro.</li> <li>● <b>Em 1957</b>, lutou contra o PL denominado Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, entre outras críticas, criava condições para o desaparecimento progressivo do ensino público e gratuito; e sua substituição por instituições privadas.</li> <li>● <b>Em 1958</b>, criou o Centro Popular de Cultura, que teve destaque na produção artística da época.</li> <li>● <b>Em 1960</b>, na Bahia, a UNE realizou o <u>I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior</u>.</li> <li>● <b>Em 1961</b>, com a renúncia de Jânio Quadros à Presidência do Brasil, a UNE engajou-se na Campanha da Legalidade de Brizola, deslocando-se para o Rio Grande do Sul, apoiando a normalidade democrática e a chegada de João Goulart (vice-presidente) ao poder — o clima era de possibilidade de uma guerra civil.</li> <li>● <b>A partir de 1960</b>, criou uma sistemática de seminários estaduais estudantis, com a finalidade de reunir sugestões e críticas, para a construção de um programa de atuação das/os estudantes. Entre os principais resultados, estava a criação de uma declaração sobre a realidade brasileira, enxergando o país como capitalista e em desenvolvimento, mas ainda com uma infraestrutura agrária e uma economia dominada por poderosos grupos estrangeiros.</li> </ul> <p><u>Na área educacional, faz a crítica aos processos de seleção para ingresso nas universidades, por afastarem a maioria da população, tornando-a cada vez mais elitista; não cumprindo o seu papel na formação para a cultura nacional popular; não formando profissionais para o desenvolvimento do país; possuindo uma estrutura arcaica e ultrapassada; e abre as discussões para uma reforma universitária.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Em 1962</b>, iniciou uma luta mais concreta pela reforma universitária, por meio de uma greve geral que ficou conhecida como a “greve de um terço”, pois a reivindicação básica era pela participação de um terço de estudantes em todos os órgãos colegiados de direção das faculdades de universidades. A greve teve 90% de adesão, manifestações universitárias em todo o Brasil e ocupação do MEC. O movimento grevista fracassou em seu principal objetivo, porém teve o saldo positivo ao trazer para a pauta nacional as reivindicações universitárias e ao aumentar a consciência política dos paredistas.</li> </ul>
<p><b>Atuação organizada</b> de 1937 com a fundação da UNE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Após o golpe 1964</b> e a saída de Jânio Quadros da Presidência, a UNE foi uma das primeiras vítimas, tendo sua sede invadida e incendiada. Num primeiro momento, as prisões, perseguições e expulsões das faculdades conseguiram desbaratar completamente o movimento estudantil.</li> <li>● <b>Em 1966</b>, em Belo Horizonte, mesmo com muitas barreiras, conseguiu realizar o segundo congresso nas condições de ditadura civil-militar.</li> <li>● <b>Em 1968</b>, clandestinamente, conseguiu realizar mais um congresso. Nas sessões do evento, e no documento final da Carta Política da UNE, indicava uma tendência à radicalização dentro do movimento estudantil.</li> </ul>

PERIODIZAÇÃO	PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS, AÇÕES E IMPACTOS
Atuação clandestina e a luta armada durante a ditadura civil-militar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Em 1968</b>, com erros de concepção política na organização do congresso da UNE, o movimento estudantil foi suprimido com a prisão de praticamente todas/os líderes estudantis e delegadas/os estaduais. A impossibilidade prática de atuação legal e aberta impeliu as/os estudantes para o movimento armado de guerrilha urbana; abandonaram seus estudos, respectivos empregos e famílias, ingressando numa dura vida clandestina, da qual conseguiram sair presos ou mortos. Nas organizações de guerrilha, para se sustentarem na clandestinidade e manterem vivas as suas ações, entraram num círculo vicioso de assaltos a bancos, e, aos olhos da opinião pública, pouco se distinguiram de assaltantes comuns.</li> <li>• <b>Em 1969</b>, começaram a findar os primeiros quadros guerrilheiros. Em São Paulo, a Operação Bandeirantes, que não constava de listas dos organismos policiais, financiada por grandes empresas, até mesmo internacionais, empregou os mais bárbaros métodos de tortura para obrigar os guerrilheiros presos a entregar seus companheiros. No Rio de Janeiro, esse papel foi cumprido pelo Centro de Investigações da Marinha. Assim, com violentas repressões, foram desbaratadas as atuações clandestinas, resultando na morte de dezenas de estudantes do movimento estudantil. Até hoje, muitos são dados como desaparecidos.</li> </ul>

Fonte: Mendes Jr. (1982).

Para Bittar e Bittar (2014, p. 150), antes da criação do UNE, teve-se o primeiro esboço de atuação estudantil no Brasil:

Em 1901, quando foi criada a efêmera Federação dos Estudantes Brasileiros. Em 1910, foi realizado o I Congresso de Estudantes em São Paulo. Depois, os estudantes de Direito de São Paulo tomaram parte na Revolução de 1930 e na sequência, com o ambiente político marcado pelo nacional-populismo, passaram a atuar em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista, inserindo-se nas questões políticas nacionais da época.

Quanto às influências da Reforma de Córdoba, no Rio de Janeiro, em 1929, estudantes brasileiras/os fizeram um manifesto que retomava os seus valores. Para além, o documento regatava as contribuições históricas do movimento estudantil brasileiro desde a Independência até as teses republicanas. Esse manifesto serviu para que traçassem reflexões e debatessem o teor das reformas universitárias, nos contextos global e local (MENON, 2021). Outras influências da Reforma de Córdoba no contexto educacional brasileiro são perceptíveis na segunda metade da década de 1950, quando se iniciaram os debates sobre o PL que propunha as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Nesse período, a UNE efetivou seminários para debater sobre uma reforma universitária no Brasil, com a elaboração de documentos propositivos (CAMARGO, 2018).

No início dos anos 1960, os seminários da UNE sobre a Reforma Universitária pautaram os problemas da universidade, propondo reformas de base e problematizando as questões políticas mais globais. Em 1968, as mobilizações e manifestações públicas tiveram como resultado a criação do Decreto n. 62.937, de 1968, que instituiu um “Grupo de Trabalho

(GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a crise da Universidade” (FÁVERO, 2006, p. 32).

Foi somente em 1960 que, com debates mais estruturados, a reforma universitária brasileira se fortaleceu, demandando autonomia, participação e democratização das/nas instituições de educação superior (MENON, 2021; PEREIRA, 2008). Os marcos iniciais para a sua efetivação estão postos nos Decretos-Lei n. 53/66 e 252/67. Neste período o movimento estudantil lutou intensamente pela democratização e pela educação superior democrática, com poucas repercussões, em função do regime político centralizado:

A perseguição aos seus líderes e aos professores atuantes ou simpatizantes do movimento foi intensa e drástica, com a proibição de reuniões de estudantes e de professores e dispersão das que ousavam ser feitas. O Movimento estudantil caracteriza-se por lutas, debates, discussões sobre os problemas que consideravam urgentes. Os estudantes se levantaram contra o que consideravam caráter arcaico e elitista das instituições universitárias, e, notadamente, pela defesa de um aumento do número de vagas no ensino superior. [...] As proposições de reformas feitas pelos estudantes colocavam a questão da universidade articulada com a necessidade de reformas de base nas questões econômicas e políticas da sociedade. Na questão educacional, os estudantes reivindicavam a revogação dos acordos que vinham sendo feitos desde 1964, com a agência americana USAID. Estes acordos se caracterizavam pela assistência de técnicos americanos na elaboração do plano de estruturação de todo o sistema educacional, desde a educação fundamental até a superior (PEREIRA, 2008, p. 69).

De 1961 a 1964, a UNE participou da “Frente de Mobilização Popular defendendo mudanças sociais profundas, dentre elas, a reforma universitária no contexto das Reformas de Base”. Esteve engajada em “ações de alfabetização popular de adultos, especialmente com o educador pernambucano Paulo Freire. Ao mesmo tempo, tinha uma pauta de reivindicações centrada na democratização da universidade” (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 151).

Foi somente a partir de 1968, em pleno regime militar, que entrou em vigor a Lei 5.540/1968, instituindo uma nova organização para a educação superior e as universidades brasileiras (FERNANDES, 1975). A “lei passa a organizar toda a estruturação acadêmica, por longos 28 anos, quer na sua política, administração, currículo, vida estudantil e docente”, apresentando modificações apenas com a promulgação da atual Lei 9.393/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PEREIRA, 2008, p. 70).

O ano de 1968 foi “emblemático por suas revoluções culturais em todo o mundo, estudantes e artistas engrossaram a *passeata dos Cem Mil* no Rio de Janeiro, reivindicando democracia, liberdade e justiça” (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 152, grifo das autoras). Em 1970, a UNE somou-se a movimentos democráticos como

[...] a Anistia, a liberdade de imprensa e o crescimento do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), resultando na reconstrução da UNE em 1979 na cidade de Salvador; na Anistia aos presos políticos; e no restabelecimento das eleições diretas para governadores de estado, em 1982 (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 153).

Ainda atuou na campanha Diretas Já, que reivindicava eleições diretas para presidente da República. Nos anos de 1984 e 1985, demonstrou força opositiva à ditadura, com as mobilizações massivas em todo o país (BITTAR; BITTAR, 2014).

De encontro às reivindicações estudantis, o modelo de universidade brasileira convergiu e converge para um maior controle externo, menor liberdade didática e diminuta autonomia universitária; com uma visão empresarial que fortaleceu a expansão privada, em grande parte, questionável quanto a sua qualidade na oferta de ensino. Suas estruturas de organização e avaliação submeteram-se aos preceitos capitalistas, com funções produtivistas.

Com o fim da ditadura militar e com restabelecimento do Estado de direito democrático, a UNE e os movimentos estudantis ingressaram em uma fase muito distinta de sua história. Mais recentemente, podemos apontar outras duas fases:

- 1) Na atuação dos movimentos de massa no fim da década de 1980 e nos anos 1990:** é fato que os movimentos estudantis “contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos na nova Constituição Federal de 1988” (GOHN, 2011, p. 342). Quando o cenário político se transformou, houve um declínio das manifestações de rua. Algumas/alguns analistas dizem que os movimentos estudantis/sociais estavam em crise, visto que tinham perdido seu alvo e principal inimigo: o regime civil-militar. Porém, as causas de desmobilização foram variadas.

Sousa (1999) refere que no ano de 1992 houve uma nova reaproximação das/os jovens com a política, quando participaram ativamente do processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, juntando-se a uma das maiores manifestações de rua contra a corrupção, pela ética e a favor do *impeachment*. Todavia, diferentemente do que ocorreu nos movimentos estudantis da década de 1960 e 1970, encontraram aceitação em seu protesto, até mesmo pelas forças policiais, que agora os protegiam e organizavam o trânsito para as manifestações. Durante as passeatas, ao som de músicas, estenderam faixas com críticas ao presidente; e, de forma simbólica, pintaram o rosto de verde-amarelo. Por isso, as manifestações foram cunhadas de “movimento dos caras-pintadas”. Esse movimento foi

episódico, e as/os jovens pareciam não querer se envolver com as questões políticas e sociais, apresentando outros interesses, como carreira profissional e inserção no mercado de trabalho. Após esse momento, poucas foram as manifestações e lutas.

Quanto à situação da UNE, Bittar e Bittar (2014) mencionam que surgiu um novo contexto com o Movimento Fora Collor; e com a retomada da sua sede na Praia do Flamengo, em 2007, visto que:

Em 1985, mesmo ano do final do regime militar, foi aprovado pelo Congresso Nacional o projeto de autoria do deputado e ex-presidente da UNE Aldo Arantes, devolvendo a condição de legalidade à UNE. [...] Alguns anos depois, o reconhecimento do Congresso Nacional de que o Estado brasileiro tinha uma dívida com os estudantes pela invasão, incêndio e demolição da sua sede (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 154).

Após a conquista da estabilidade política, a UNE opôs-se ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), entendendo que deveriam lutar contra a mercantilização da Educação, pois tal governo privilegiou a expansão das instituições particulares de educação superior, sucateando as universidades públicas (BITTAR; BITTAR, 2014).

Nos anos de 1990, por influência do movimento negro, que, para além das manifestações culturais, estava pautando a construção de identidades e luta contra a discriminação racial, as/os jovens iniciaram “movimentos culturais, especialmente na área de música, enfocando temas de protesto, pelo *rap*, *hip hop* etc.” (GOHN, 2011, p. 343).

Na segunda metade do século XX, as exigências do modo de produção capitalista suscitaram mudanças nas universidades, que passaram a receber contingentes estudantis pertencentes a outras classes sociais. Como não estavam preparadas para receber o novo público, entraram em crise, pois careciam de infraestrutura social, que a universidade de origem clássica e elitista não podia oferecer. Essa crise iniciou na Europa e estendeu-se por outros países, até mesmo para os Estados Unidos e o Brasil. Essas mudanças foram desencadeadas por projetos desenvolvimentistas que visavam aparelhar o Estado em crescimento (BITTAR; BITTAR, 2014).

**2) Antes de falar sobre a atuação dos novos movimentos estudantis a partir dos anos 2000**, é importante retomar a atuação dos movimentos tradicionais nesta fase. A UNE, por exemplo, apoiou o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) e, mais tarde, o da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Mesmo com as críticas pelo

seu apoio aos governos e por ter perdido a sua capacidade de mobilização naqueles períodos, as suas lideranças expõem que a entidade:

Avançou em conquistas como política de acesso e permanência dos jovens brasileiros de camadas populares na educação superior, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni, 2004), que garante bolsas em instituições de educação superior privadas para estudantes de baixa renda, e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, 2007), programa de expansão de vagas em universidades públicas, entre outros (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 155).

A própria UNE refere algumas de suas manifestações/bandeiras:

Pelas jornadas de junho de 2013 por um país melhor, a UNE fez parte dos principais movimentos populares da história recente brasileira. Nos últimos anos, a entidade alcançou importantes conquistas para a educação brasileira, como a aprovação do Plano Nacional de Educação com o investimento de 10% do PIB no setor até 2024; e a destinação de 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação (UNE, 2020, n.p.).

Nas jornadas de junho de 2013, conhecida como a Manifestação dos 20 Centavos, depois de enfrentarem mais de uma década de pouca unidade e visibilidade, os movimentos estudantis recuperaram a força com base nos protestos impulsionados pelo Movimento Passe Livre (MPL). Por meio das passeatas de rua, reivindicavam contra o aumento das tarifas do transporte público, expressando demandas populares e estudantis pelo direito a esse bem público. Ainda houve uma segunda etapa das jornadas, com ampliação e diversidade das manifestações e com dispersão das pautas. Foi quando surgiu um discurso apartidário, nacionalista, anticorrupção e alguns favoráveis ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Essa última pauta causou a ruptura entre as forças progressistas e conservadoras que sustentavam a base do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil (MEDEIROS, 2014).

Entre 2016 e 2017, as bandeiras de luta estudantil renovaram-se com maior proximidade entre secundaristas e universitárias/os, com estratégias de mobilização descentralizadas e pautas comuns, protagonizando um período de manifestações contra os governos locais e federal<sup>71</sup>. Uma das novas estratégias foi a ocupação de escolas, prédios de faculdade e institutos federais, que foi criticada por parcela das/os estudantes por acarretar a

---

<sup>71</sup>Durante o governo federal de Michel Temer, que assumiu a Presidência da República em 2016, quando o Brasil sofreu um golpe jurídico-parlamentar-midiático que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e na instituição do oportunismo. Esse golpe teve reflexos numa profunda crise política, econômica e social, que assola o nosso país até a atualidade. Ver Demier (2017).

suspensão das aulas (STEIMBACH, 2018). Na atualidade, esse modelo de enfrentamento foi inspirado pelo Chile, que realizou ocupações que foram intituladas de Revolta dos Pinguins em 2006, repetindo a estratégia em 2011. Quatro anos depois, essa forma de manifestação foi importada para o Brasil, com o auxílio de um manual traduzido do espanhol.

Quanto à fase dos **novos movimentos estudantis**, é pautada por jovens oprimidas/os socialmente pelas desigualdades de raça, etnia, gênero e outras, no pleito por espaços de participação política e para o desenvolvimento de ações de tipo afirmativo e transformativo, tanto no âmbito local quanto global. E os múltiplos pertencimentos permitem a permeabilidade dessas/es jovens em outros movimentos políticos de participação específica ou universal (CASTRO, 2004 *apud* MAIA *et al.*, 2011).

Quanto a uma possível análise e definição do que seriam os novos movimentos estudantis, diferentemente dos movimentos clássicos, com estrutura organizativa rígida e hierárquica, caracterizam-se pela:

Constituição de coletivos que trazem uma novidade em termos de organização postulando uma participação mais democrática, autônoma e horizontalizada. [...] **apropriação de um novo jeito de se manifestar: de maneira mais performática e dando importância a aspectos simbólicos que ajudam a fortalecer a identidade coletiva do movimento** [...]. A emergência de novas práticas no interior do movimento estudantil sinaliza o desgaste de uma forma tradicional de fazer política que não contempla a diversidade e anseios desta juventude. A estrutura das entidades, com sua prática política tradicional, continua hegemônica, mas já não consegue aglutinar e mobilizar a maioria dos estudantes, que inscritos numa outra lógica, não se sentem representados pelos grupos que participam daquele campo político. Nesse sentido, precisa rever concepções e estratégias, alimentar-se de novas experiências a fim de levar a cabo seus projetos de transformação social (MESQUITA, 2003, p. 146-147, grifo nosso).

São cada vez mais crescentes as expressões estudantis, suas diversidades de articulações e manifestações. Os novos movimentos buscam outras vias e passam por um processo de ampliação das suas identidades e dos seus repertórios de atuação. A emergência das reivindicações caracteriza-se tanto por questões estruturais quanto simbólicas. Para Gohn (2019), esse é um fenômeno desencadeado pelos Novos Movimentos Sociais, que estão adentrando os espaços de participação política (in)formal nas instituições escolares, influenciando o surgimento dos novos movimentos estudantis.

Para além, outras manifestações estudantis recentes pautam redistribuição, de maneiras diferentes e em conjugação com as demandas de reconhecimento e participação em condições de garantia dos direitos sociais à educação. Enfrentamentos e embates mais

recentes desses movimentos estudantis, a partir de 2018, serão tratados no relatório da pesquisa de campo, constante do capítulo 9 desta tese.

#### 6.4 CONTEXTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DOS ESTADOS DO RIO GRANDE DO SUL E DA BAHIA

Este subcapítulo pretende trazer um panorama sobre alguns indicadores sociais e suas incidências sobre as desigualdades educacionais nos estados do Rio Grande do Sul e da Bahia e, eventualmente, das respectivas regiões onde estão localizados e de suas capitais. Tais informações apresentam-se como uma das principais ferramentas para o “monitoramento das condições de vida das populações”, ganhando “centralidade no diagnóstico e implementação de políticas públicas”, podendo revelar múltiplos aspectos em uma perspectiva histórico-social (IBGE, 2021c, p. 7).

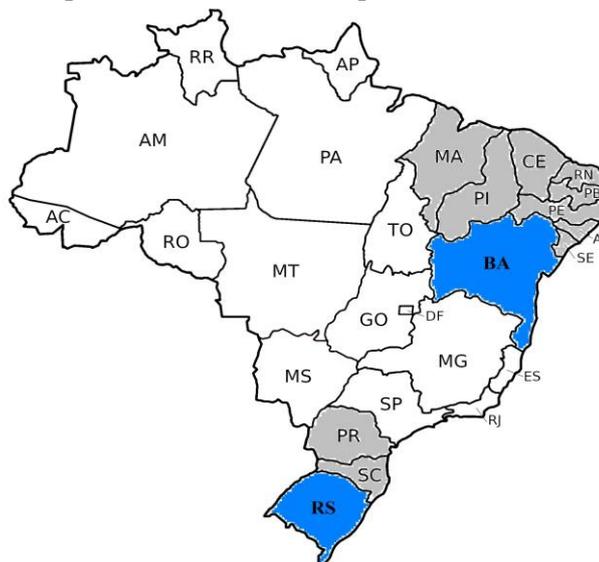
Desse modo, antecipo contextualizações para o desenvolvimento dos próximos capítulos da tese — referente à pesquisa de campo. O objetivo é iniciar as problematizações, com base em indicadores sociais, sobre as categorias que suscitaram a proposição de algum tipo de política pública afirmativa (cotas)<sup>72</sup> nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e/ou da Bahia.

Abaixo, começamos apresentando o mapa do Brasil, destacando as regiões Nordeste e Sul (em cinza), bem como do estado do Rio Grande do Sul e da Bahia (em azul), onde estão localizadas ambas as universidades (UFRGS e UFBA).

---

<sup>72</sup>Atualmente, na UFRGS há as seguintes modalidades de cotas: origem escolar; baixa renda; indígenas aldeados; PcDs; refugiados; e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Na UFBA são as seguintes: origem escolar; baixa renda; indígenas aldeados; moradores das comunidades remanescentes dos quilombos; pessoas *trans* (transexuais, transgêneros e travestis); imigrantes ou refugiados; PcDs; e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Observação: *a única categoria de cotas que NÃO fará parte do estudo é refugiados e/ou imigrantes, pois não compuseram a pesquisa de campo, visto que, mesmo contatados (quatro pessoas, sendo duas da UFRGS e duas da UFBA), não retornaram e/ou não demonstraram interesse em participar.*

Figura 4 – Mapa do Brasil, em destaque os estados do RS e da BA



Fonte: InfoEscola (2022a)<sup>73</sup>.

A UFRGS está localizada no estado do Rio Grande do Sul, região Sul do Brasil. O estado tem uma extensão territorial de 281.707,151 km<sup>2</sup>, ocupando mais de 3% do território brasileiro e sendo o seu nono maior estado. Têm 497 municípios, com 11,4 milhões de habitantes, o que corresponde a 6% da população nacional. O desenvolvimento econômico da região é baseado na agricultura, especialmente de soja, arroz, milho e trigo; e na pecuária e na indústria de couro, calçados, alimentícia, têxtil, madeira, metalúrgica e química. Sua composição étnico-racial é considerada diversificada, com forte influência das descendências italiana e alemã, que iniciaram sua imigração no fim do século XIX. No início da colonização portuguesa, as terras da região Sul não despertaram interesse, em função tanto da ausência de metais preciosos quanto do clima frio, que não beneficiava o cultivo da cana de açúcar, principal fonte econômico-exploratória à época. No início do século XVII, a região era considerada “terra de ninguém” e começou a ser ocupada com a chegada dos padres jesuítas, que fundaram as Missões Jesuíticas, onde ficam hoje os estados do Rio Grande do Sul e do Paraná; e os países do Paraguai e da Argentina. Somente a partir dos anos de 1740 é que Portugal inicia um projeto de colonização no extremo Sul do Brasil, com imigrantes que vieram da Ilha dos Açores e foram acomodados nas proximidades de Porto de Dorneles; esta população deu origem à cidade de Porto Alegre. Foi em 1893 que o RS teve o seu primeiro

<sup>73</sup> Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

governador eleito, Júlio Prates de Castilhos (1893-1898) (IBGE CIDADES@, 2022; INFOESCOLA, 2022b; PORTAL RS.GOV.BR, 2022)<sup>74</sup>.

A UFBA está localizada na Bahia, região Nordeste do Brasil. Entre os estados nordestinos, apresenta a maior extensão territorial, populacional e de Produto Interno Bruto (PIB). Sua capital é a cidade de Salvador, que é o terceiro município mais populoso do Brasil. O território baiano foi povoado primeiramente pelos nativos indígenas, depois pelos brancos europeus (colonizadores) e pelos negros africanos, durante a escravização. A Bahia foi um dos primeiros núcleos de produção açucareira do país e recebeu enorme contingente e forte influência sócio-histórica-cultural de pessoas africanas escravizadas, trazidas pelos colonizadores europeus para suprir a mão de obra nos engenhos e nas minas de ouro. A história da Bahia confunde-se com a história do Brasil, pois foi nessa região que, em 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral aportou, onde hoje se encontra a cidade de Porto Seguro, dando início à colonização. Começou a ser colonizada, principalmente, depois da descoberta do pau-brasil, no século XVI. Sua zona litorânea é o maior do Brasil, com alto potencial turístico e outras belezas naturais, históricas e culturais. Atualmente, sua economia é baseada na indústria de química, especialmente eletroquímica e informática; na agropecuária de mandioca, grãos, algodão, cacau e coco; na mineração; no turismo; e na prestação de serviços. Sua cultura musical, seus ritmos e sua culinária carregam muito de sua história. Em 16 de novembro de 1889, foi proclamada a República na Bahia. Seu primeiro governador eleito foi Joaquim Manuel Rodrigues Lima (1892-1896) (IBGE CIDADES@, 2022; INFOESCOLA, 2022b; PORTAL GOV BAHIA, 2022)<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Dados compilados e adaptados.

<sup>75</sup> Dados compilados e adaptados.

Tabela 7 – Características dos estados do RS e da BA

<b>ESTADOS</b>	<b>RIO GRANDE DO SUL</b>	<b>BAHIA</b>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>		
<b>Região</b>	Sul	Nordeste
<b>Fronteiras</b>	Santa Catarina; Argentina; Uruguai	Minas Gerais; Goiás; Tocantins; Piauí; Pernambuco; Alagoas; Sergipe; Espírito Santo
<b>Municípios</b>	497	417
<b>Governo atual (2022)</b>	Ranolfo Vieira Júnior (Partido da Social-Democracia Brasileira)	Rui Costa (PT)
<b>Área total (2021)</b>	281.707,151 km <sup>2</sup>	564 733,177 km <sup>2</sup>
<b>População estimada (2021)</b>	11.466.630 pessoas	14.985.284 pessoas
<b>População no último Censo (2010)</b>	10.693.929 pessoas	14.016.906 pessoas
<b>Densidade populacional (2010)</b>	37,96 hab./km <sup>2</sup>	24,82 hab./km <sup>2</sup>
<b>PIB (2019)</b>	R\$ 423,151 bilhões (4°)	R\$ 293, 240 bilhões (7°)
<b>PIB per capita</b>	R\$ 36.206,54 (6°) (2017)	R\$ 19.716,21 (20°) (2019)
<b>Índice de Desenvolvimento Humano (2010)</b>	0,746	0,660
<b>Rendimento nominal mensal domiciliar per capita (2021)</b>	R\$ 1.787	R\$ 843
<b>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>76</sup> — Anos Iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) (2019)</b>	5,8	4,9
<b>IDEB — Anos Finais do Ensino Fundamental (rede pública) (2019)</b>	4,5	3,8
<b>Percentual de pessoas pretas, pardas e indígenas</b>	20,8%	81,5%
<b>Percentual de pessoas brancas</b>	79%	18,1%
<b>Clima</b>	Subtropical e úmido	Tropical e seco
<b>Capital</b>	Porto Alegre	Salvador
<b>Site governamental</b>	<a href="https://estado.rs.gov.br/">https://estado.rs.gov.br/</a>	<a href="http://www.ba.gov.br/">http://www.ba.gov.br/</a>

Fonte: IBGE Cidades@ (2022).

Na Tabela 7, é possível observar que o percentual da população preta, parda e indígena no Rio Grande do Sul é de 20,8%. Em contraponto, na Bahia, é de 81,1%. Ao comparar os dois estados, há uma inversão de proporcionalidade étnico-racial, e o RS apresenta-se como uma das localidades com maior número de pessoas brancas do Brasil; enquanto a BA, como umas das localidades com maior número de pessoas pretas, pardas e indígenas do país.

<sup>76</sup> O IDEB foi criado em 2007, pelo INEP, formulado “para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. [...] é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. [...] As metas estabelecidas têm como objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Ainda na observação da Tabela 7, o estado da Bahia apresenta a *sétima maior* economia do Brasil, de acordo com o seu PIB, que é superior a 290 bilhões, representando em torno de 20 mil de PIB *per capita*, ficando em 20º lugar entre as 27 unidades federativas. Ou seja, a sua riqueza não é bem distribuída; seu Índice de Desenvolvimento Econômico (IDE) é de 0,660, de acordo com o último Censo.

Já o estado do Rio Grande do Sul conta com o *quarto maior* PIB do país, que é superior a 420 bilhões, apresentando o sexto maior IDE do Brasil. Entretanto, o estado vem enfrentando uma crise econômica acentuada, devido aos endividamentos externos. Mesmo com bons indicadores, passa por disparidades econômicas.

A cidade de Porto Alegre começou a ser colonizada em 1752, com a chegada de 60 casais portugueses, açorianos. Porém, sua fundação oficial data de 26 de março de 1772, com a criação da Freguesia de São Francisco do Porto dos Casais, um ano depois alterada para Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre. A partir de 1824, passou a receber imigrantes de todo o mundo, em particular alemães, italianos, espanhóis, africanos, poloneses, judeus e libaneses. É nessa região que nasceu o folclórico gaúcho, figura histórica e lendária da cultura local, exaltado por parte da população devido a sua bravura. A cidade passou por uma forte reestruturação urbana nas últimas décadas do século XVIII, devido ao rápido crescimento das atividades portuárias e dos estaleiros. Atualmente suas principais atividades econômicas são a indústria, o comércio, a prestação de serviços e a construção civil (PORTAL DA PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2022)<sup>77</sup>.

A cidade de Salvador foi fundada em 1549, sendo a primeira capital do Brasil e sede da administração colonial até o ano de 1763. Em 1510, foi descoberta pelo colonizador português Diogo Álvares, conhecido como Caramuru, que, com a indígena Paraguaçu, desempenhou importante papel na história da colonização baiana. Por volta de 1536, parte de seu território virou uma capitania hereditária, denominada Arraial do Pereira, mais tarde batizada de Vila Velha. Em 1549, aportaram em Salvador seis embarcações, com uma comitiva de aproximadamente 10 mil pessoas, para fundar, sob ordens do rei de Portugal, a cidade de São Salvador. Por volta de 1870, as baianas começaram a migrar para o Sudeste do país em busca de trabalho; faziam festas e dançavam com roda de samba, para vender os famosos acarajés e as gamelas feitas de madeira. Tal dança de roda deu origem ao samba dos cariocas. A religião do candomblé; a baiana e seu tabuleiro são uma forte expressão cultural,

---

<sup>77</sup> Dados compilados e adaptados.

que fazem parte da história da Bahia e de Salvador (SALVADOR | BAHIA | BRASIL, 2022)<sup>78</sup>.

Tabela 8 – Características das cidades de Porto Alegre e Salvador

<b>CIDADE</b>		
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PORTO ALEGRE</b>	<b>SALVADOR</b>
<b>Prefeito atual</b>	Sebastião de Araújo Melo (MDB)	Bruno Soares Reis (União Brasil)
<b>Área da unidade territorial (2021)</b>	495,390 km <sup>2</sup>	693,453 km <sup>2</sup>
<b>População no último Censo (2010)</b>	1.409.351 pessoas	2.675.656 pessoas
<b>População estimada (2021)</b>	1.492.530 pessoas	2.900.319 pessoas
<b>Densidade demográfica no último Censo (2010)</b>	2.837,53 hab./km <sup>2</sup>	3.859,44 hab./km <sup>2</sup>
<b>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010)</b>	0,805	0,759
<b>PIB per capita (2019)</b>	R\$ 55.555,39 R\$	R\$ 22.213,24
<b>Salário médio mensal dos trabalhadores formais (2019)</b>	4,1 salários-mínimos	3,4 salários-mínimos
<b>Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário-mínimo (2010)</b>	25,6 %	36,8 %
<b>Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010)</b>	96,6 %	95,9 %
<b>Municípios metropolitanos</b>	Alvorada, Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Estância Velha, Esteio, Gravataí, Guaíba, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Viamão	Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz
<b>Site da prefeitura</b>	<a href="https://prefeitura.poa.br/">https://prefeitura.poa.br/</a>	<a href="http://www.salvador.ba.gov.br/">http://www.salvador.ba.gov.br/</a>

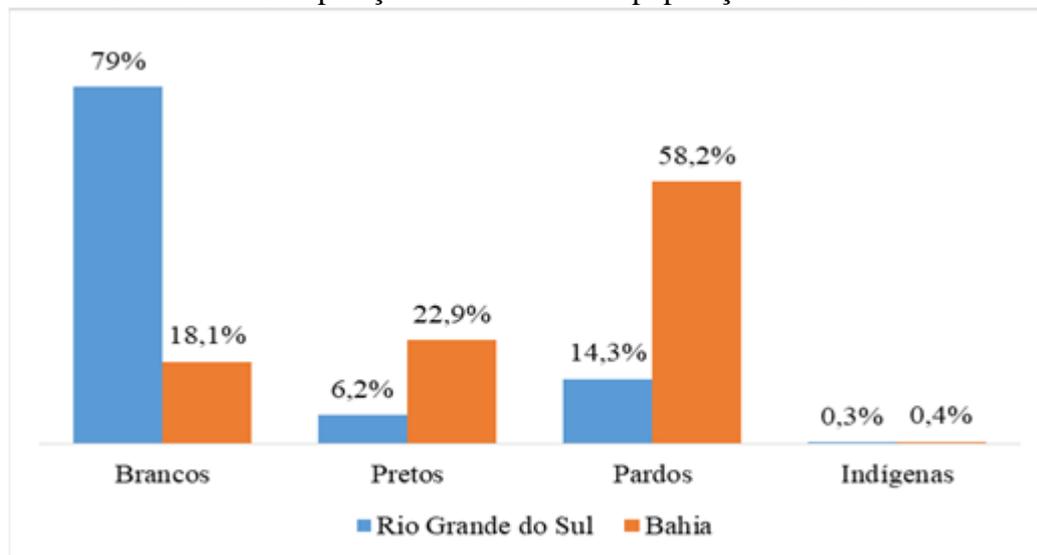
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE Cidades@ (2022).

Ao observar a Tabela 8, chama a atenção o índice populacional de Salvador, que é considerada a cidade mais populosa da região Nordeste e a terceira maior capital do país. Ademais, Porto Alegre destaca-se quanto ao seu alto índice do PIB *per capita*, que em 2019 ficou na quarta posição entre as capitais brasileiras.

Quanto à composição étnico-racial, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios apontam que, no Brasil, 42,7% das pessoas de autodeclaram brancas; 46,8%, pardas; 9,4%, pretas; e 1,1%, indígena (IBGE, 2019a). Nos estados do Rio Grande do Sul e da Bahia, esses percentuais apresentam-se conforme gráfico a seguir:

<sup>78</sup> Dados compilados e adaptados.

Gráfico 1 – Composição étnico-racial da população no RS e na BA



Fonte: IBGE (2012, 2019a).

No Gráfico 1, é possível observar que a população no Rio Grande do Sul, majoritariamente, autodeclara-se branca (79%); em contraponto, na Bahia, majoritariamente, autodeclara-se negra (81,1%)<sup>79</sup>. Ou seja, se compararmos os dois estados, há uma inversão de proporcionalidade étnico-racial; o RS apresenta-se como uma das localidades com maior número de pessoas brancas do Brasil; enquanto a BA, como umas das localidades com maior número de pessoas negras do país.

Da população brasileira com 25 anos ou mais de idade, 17,4% referem ter ensino superior completo. Dentro dessa faixa etária, na BA, 17,9% das pessoas brancas tinham ensino superior completo; e apenas 8,4% das autodeclaradas pretas ou pardas. No RS, 16,4% das pessoas brancas tinham ensino superior completo; e apenas 6,3% das autodeclaradas pretas ou pardas (IBGE, 2019a; RS, 2021).

Conforme Loschi (2021), o IBGE, em pesquisa que utilizou uma metodologia experimental<sup>80</sup>, fez uma estimativa de que há 1,10 milhão de pessoas residentes em

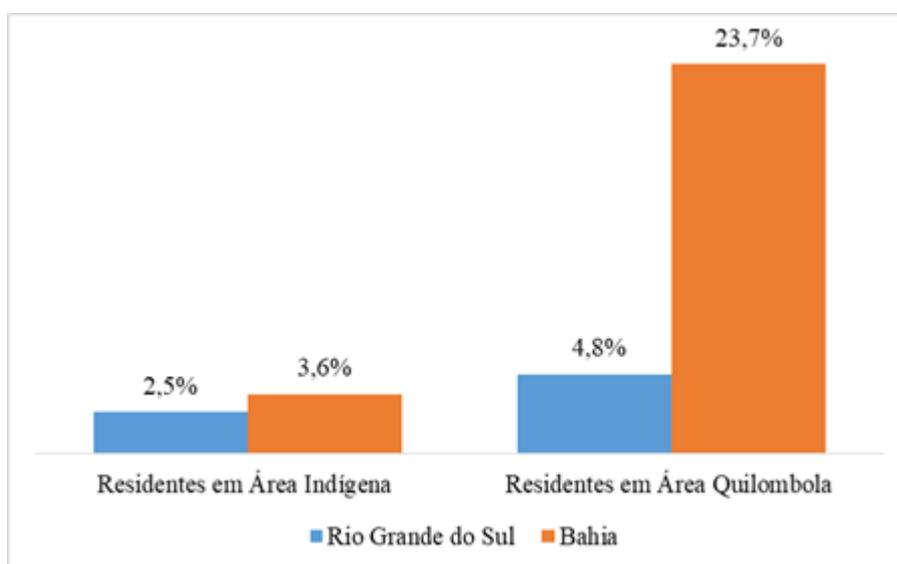
<sup>79</sup> Juntando pretos (22,9%) e pardos (58,25), conforme categoria convencionada pelo IBGE: no Brasil, negro é quem se autodeclara preto ou pardo. Ou seja, a população negra é o somatório de pretos e pardos.

<sup>80</sup> “A publicação **Dimensionamento emergencial de população residente em áreas indígenas e quilombolas para ações de enfrentamento à pandemia provocada pelo coronavírus** foi gerada a pedido do Ministério da Saúde, com o objetivo de planejar a imunização de grupos vulneráveis. Utilizando uma combinação de dados do Censo 2010 com a versão mais atualizada da Base Territorial, que estima o número de domicílios ocupados, o

localidades indígenas e 1,13 milhão residentes em localidades quilombolas no Brasil. Ainda (IBGE, 2020)<sup>81</sup>:

- A maioria da população residente em áreas quilombolas do país está na região Nordeste (698,1 mil); no estado da Bahia, há aproximadamente 268,6 mil; enquanto na região Sul a estimativa é de 73,0 mil, sendo 54,6 mil no Rio Grande do Sul.
- A população em áreas indígenas é estimada em 234,7 mil no Nordeste e 59,9 mil na região Sul, sendo 39,9 mil na Bahia e 27,3 mil no Rio Grande do Sul.
- Em relação ao total de residentes nas áreas indígenas (1,10 milhão) e nas quilombolas (1,13 milhão) no Brasil, o Gráfico 2 mostra uma estimativa percentual de pessoas que residem nessas áreas nos estados do Rio Grande do Sul e da Bahia:

Gráfico 2 – População residente em áreas indígenas e quilombolas no RS e na BA



Fonte: IBGE (2021a).

No município de Porto Alegre uma estimativa de dimensionamento da população residente em áreas quilombolas e indígenas é, respectivamente, de 1.218 e 205 pessoas; no

---

estudo levou em consideração áreas já mapeadas no planejamento do próximo Censo, a ser realizado em 2022” (LOSCHI, 2021, n.p., grifo da autora).

<sup>81</sup> O que são terras indígenas e territórios quilombolas? “A base representa todos os lugares do território nacional onde exista um aglomerado permanente de habitantes declarados indígenas ou quilombolas, observando-se o princípio da autoidentificação (Decreto n. 5.051/2004, Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho). São cadastradas as terras indígenas e territórios quilombolas oficialmente delimitados pelos órgãos responsáveis e os agrupamentos de domicílios ocupados por indígenas e quilombolas. São inseridos ainda dados de outras localidades que não atendam aos critérios anteriores, mas que sejam ocupados por indígenas ou quilombolas” (IBGE, 2020, n.p.).

munício de Salvador, é de 2.107 residentes em áreas quilombolas; nas áreas indígenas, não se apresentou estimativa (IBGE, 2021a).

Quanto à população de PcDs, a Lei n. 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seus Arts. 2º e 4º, considera:

Art. 2º Pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir **sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.**

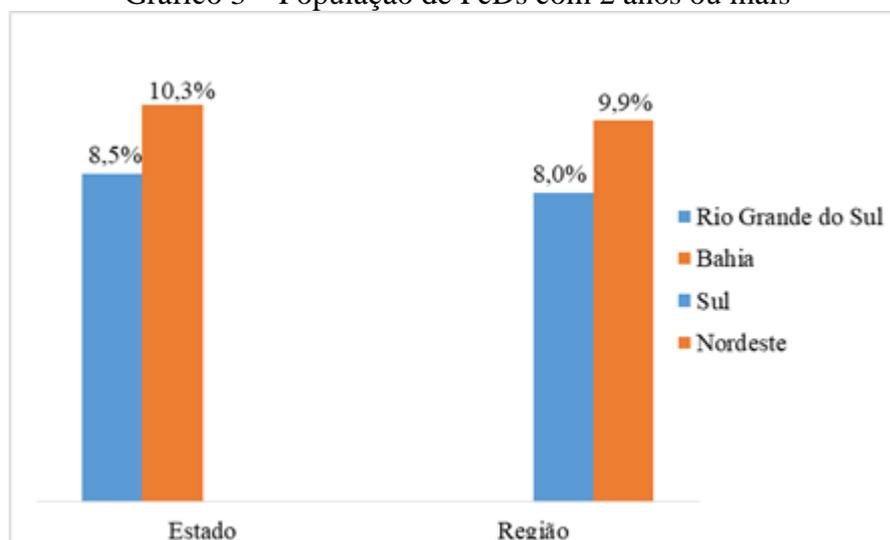
[...]

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (BRASIL, 2015a, n.p., grifo nosso).

Dessa forma, a acessibilidade às PcDs insere-se em um contexto mais amplo de promoção da igualdade de condições como um dos princípios básicos dos direitos humanos.

No ano de 2021, tendo como base o ano de 2019, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) publicou uma estimativa de que: a) 17,3 milhões de pessoas com 2 anos de idade ou mais tinham algum tipo de deficiência, 8,4% da população relativa a essa faixa etária; b) havia em torno de 8,5 milhões de idosos, com 60 anos ou mais de idade, e 24,8% da população relativa a essa faixa etária estava nessa condição; c) entre as/os jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, 2,9% tinham alguma deficiência (IBGE, 2021b). Quanto aos 8,4% de PcDs com 2 anos de idade ou mais, o Gráfico 3 mostra onde estão localizadas nas regiões Sul e Nordeste; e nos estados do RS e da Bahia, conforme os seguintes percentuais:

Gráfico 3 – População de PcDs com 2 anos ou mais



Fonte: IBGE (2021b).

O percentual de PcDs na Bahia é de 10,3% e coloca o estado com o 4º maior percentual de PcDs do país. Na região Nordeste, todas as unidades da Federação tiveram percentuais acima da média nacional (IBGE, 2021b).

Nacionalmente, “dentre as pessoas que se declararam da cor preta, 9,7% eram pessoas com deficiência. Esse percentual foi superior aos declarados nas cores parda e branca com percentuais, respectivamente, 8,5% e 8,0%” (IBGE, 2021b, p. 31). O que aponta para desigualdades que se sobrepõem para piorar os quadros de injustiça social. Ademais, entre as pessoas com 18 anos ou mais, os dados apontam que

[...] 67,6% da população com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 30,9% para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 36,7 pontos percentuais (IBGE, 2021b, p. 32).

Na educação superior brasileira:

O percentual da população de 18 anos ou mais **com deficiência com nível superior completo foi de 5,0%, enquanto para as pessoas sem deficiência, 17,0%**. Tanto dificuldades específicas para o acesso ao ensino superior, quanto de conclusão do ensino médio devem contribuir para essa diferença. Em 2019, apenas 16,6% da população com deficiência tinha o ensino médio completo (ou superior incompleto), contra 37,2% das pessoas sem deficiência (IBGE, 2021b, p. 32, grifo nosso).

Quanto às pessoas transexuais, transgêneros e travestis (*trans*)<sup>82</sup>, em 2019, a PNS publicou um estudo sobre a “orientação sexual autoidentificada da população adulta”, com 18 anos ou mais de idade, sobre orientação sexual e identidade de gênero<sup>83</sup>. Os resultados foram apresentados em caráter experimental, pois é uma investigação inicial e

[...] inédita nas pesquisas domiciliares do IBGE, visto que, até o momento, os dados disponíveis sobre essa temática correspondem aos casais do mesmo sexo, obtidos no Censo Demográfico 2010 e em pesquisas domiciliares do instituto, bem como nas estatísticas do registro civil (IBGE, 2022, p. 5).

<sup>82</sup> Essa nomenclatura (*trans*), que engloba transexuais, transgêneros e travestis, está assim utilizada no edital de processo seletivo para acesso aos cursos de graduação para pessoas *trans* (UFBA, 2022b). A UFRGS ainda não tem esse tipo de política pública afirmativa, nos cursos de graduação, para pessoa *trans*.

<sup>83</sup> Política Nacional de Saúde Integral LGBT, instituída pela Portaria n. 2.836, de 01/12/2011, “referente às ações de promoção e vigilância em saúde para a população LGBT, as quais tratam do aperfeiçoamento de instrumentos de vigilância em saúde, com a inclusão de quesitos de orientação sexual e identidade de gênero, bem como da qualificação das informações em saúde, desde a coleta até a análise dos dados” (IBGE, 2022, p. 5). A pesquisa não inclui as pessoas *transgênero*.

A investigação envolveu a seguinte pergunta: qual é a sua orientação sexual? Com opção de seis respostas disponíveis no questionário, que eram: heterossexual; homossexual; bissexual; outra orientação sexual; não sabe; e recusou-se a responder. Consideram as nomenclaturas da seguinte forma:

- *Heterossexualidade* - Refere-se à atração sexual e/ou afetiva entre indivíduos de sexo oposto;
- *Bissexualidade* - Refere-se à atração sexual e/ou afetiva por mais de um gênero ou sexo binário. Contrapõe-se às monossexualidades (heterossexualidade e homossexualidade);
- *Homossexualidade* - Refere-se à atração sexual e/ou afetiva por outro indivíduo do mesmo sexo ou gênero; e
- *Outra orientação sexual* (especifique) - Quando o morador declarar orientação sexual diferentes das relacionadas anteriormente. Registrar, no campo específico, a resposta do morador (IBGE, 2022, p. 7, grifo do autor).

“Em 2019, a população de homossexuais ou bissexuais totalizava 2,9 milhões de pessoas, representando, aproximadamente, 1,8% do contingente de 18 anos ou mais de idade”; “O percentual de pessoas que não quiseram ou não souberam informar a sua orientação sexual também foi mais elevado na população de 18 a 29 anos de idade (5,3%)” (IBGE, 2022, p. 10, 11). Um estudo acadêmico, também na área da Saúde, informou que, em uma amostra representativa, as pessoas adultas *transgênero*<sup>84</sup> ou *não binárias* seriam em torno de 1,9% da população brasileira, sendo 0,69% transgênero e 1,19% não binárias. Os percentuais foram proporcionais, se comparando as cinco regiões geográficas do Brasil (SPIZZIRRI *et al.*, 2021). Infelizmente, nas fontes consultadas, não localizei informações específicas sobre as pessoas *trans* e/ou dados que ajudassem a monitorar a situação dessa população, com vistas a verificar suas condições socioeducacionais.

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)<sup>85</sup> publica dossiês anuais, desde 2017, mostrando os altos índices de violência e assassinatos de pessoas transgênero no Brasil, denunciando as graves violações de direitos humanos dessa população. Infere que, entre os diversos documentos estatísticos divulgados pelo IBGE, nenhum abrange a comunidade transgênero, como homens e mulheres *trans*, travestis e pessoas não binárias; e

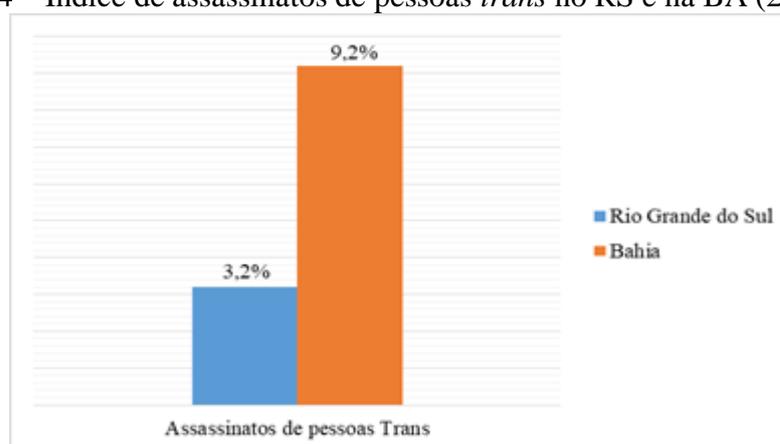
<sup>84</sup> “No grupo transgênero, 85% dos homens transgêneros e 50% das mulheres transgêneros relataram sofrimento devido às características corporais relacionadas ao gênero” (SPIZZIRRI *et al.*, 2021, p. 1).

<sup>85</sup> Foi fundada em 1992, no Rio de Janeiro, e “já imaginava a estratégia de atuar mais ativamente no cenário nacional e como as fontes e recursos eram parcos e de difícil acesso pela maioria das ONG existentes no Brasil naquele período e, também pela crescente onda de violências e falta de acesso aos serviços de saúde foi lançada a ideia de realizar um encontro nacional que viesse agregar a população de travestis e transexuais que estavam pelo Brasil afora na sua grande maioria atuando nas organizações mistas de Gays e Lésbicas”. Disponível em: <https://antrabrasil.org/historia/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

fontes governamentais pouco contribuem para esse mapeamento. Mesmo enfrentando diversas barreiras, no dossiê de 2021, conseguiram mapear em torno de 140 assassinatos de pessoas *trans* no Brasil, “sendo 135 (cento e trinta e cinco) travestis e mulheres transexuais, e 05 (cinco) casos de homens trans e pessoas transmasculinas;” e 158 violações de direitos humanos (BENEVIDES, 2022, p. 30).

No Brasil, de 2017 a 2021, a estimativa é de 781 assassinatos de pessoas *trans*, sendo 72 localizados na Bahia e 25 no Rio Grande do Sul. Em porcentagens, nesses dois estados e nos últimos cinco anos, esses índices ficam em:

Gráfico 4 – Índice de assassinatos de pessoas *trans* no RS e na BA (2017-2021)



Fonte: Benevides (2021).

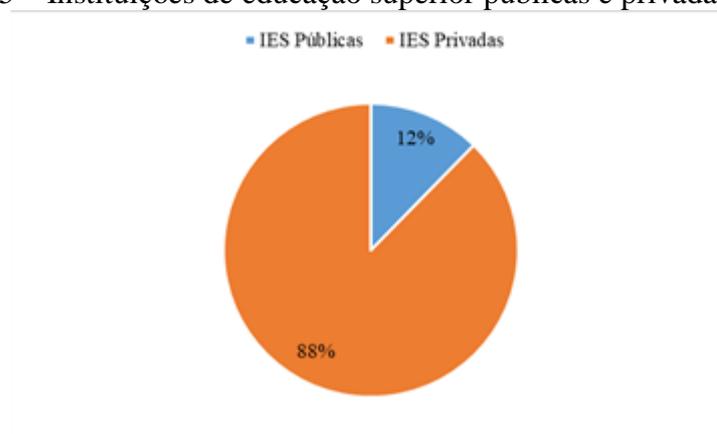
Os indicadores sociais e educacionais sobre a população *trans* são escassos ou inexistentes. Mesmo a educação sendo um direito básico, há uma “invisibilização” e naturalização da exclusão dessas pessoas no ambiente escolar/acadêmico:

Cabe ressaltar que de acordo com informações **sobre a situação educacional das pessoas trans, estima-se que cerca de 70% não concluiu o ensino médio e que apenas 0,02% encontram-se no ensino superior.** E este cenário nos leva a reflexão sobre como as cotas cumprem um papel de inserir e garantir a continuidade de pessoas trans na universidade, já consolidadas como políticas de acesso para aquelas pessoas que enfrentam violações e violências ao longo de suas vidas que impedem o processo educativo devido a sua condição, identidade e expressão de gênero. **Dois desafios principais estão postos quando discutimos a educação formal: a conclusão do ensino fundamental e médio, e o acesso à universidade.** Sem que uma luta invalide a outra ou que se contraponham quando pensamos em propostas para o enfrentamento dessa problemática. Aliando o enfrentamento da exclusão que segue naturalizada no ambiente escolar e as dificuldades que se apresentam no processo escolar/acadêmico, inclusive a proposição de políticas para o acesso à educação formal é uma das prioridades pautadas pelo movimento nacional de travestis e transexuais desde o início de sua organização (ANTRA, 2020, p. 1-2, grifo nosso).

Quanto à educação superior no Brasil, segundo a LDBEN, em seu Art. 44, abrange: cursos sequenciais; de graduação; de pós-graduação; e de extensão. Em seu Art. 45, diz que “será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996a, n.p.). Para o INEP, as categorias administrativas das IESs dividem-se em públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas); sendo organizadas academicamente em universidades, centros universitários, faculdades, CEFETs e Institutos Federal (IF) (INEP, 2022a).

Atualmente, há 304 IESs públicas e 2.153 IESs privadas no Brasil, e a maioria das IESs privadas são organizadas em faculdades (81,4%) (INEP, 2022a):

Gráfico 5 – Instituições de educação superior públicas e privadas no Brasil

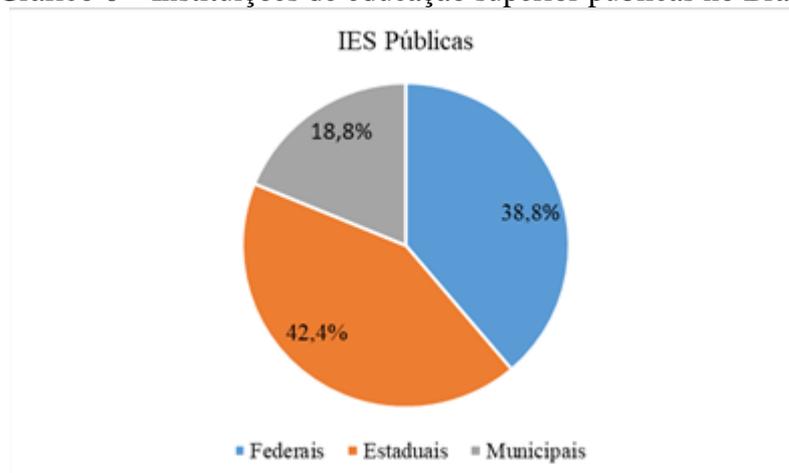


Fonte: INEP (2022a).

Entre todas as *universidades brasileiras* (privadas e públicas), a maioria (112) é pública (55,2%)<sup>86</sup>. Das 304 instituições de educação superior públicas, 129 são estaduais, 118 federais e 57 municipais. Em porcentagem correspondem a:

<sup>86</sup> De acordo com o Decreto n. 5.773/2006, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e SUAS respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I) faculdades; II) centros universitários; e III) universidades. Uma das principais características de uma universidade é a obrigatoriedade de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto as faculdades e os centros universitários não têm essa obrigatoriedade como prerrogativa (BRASIL, 2006).

Gráfico 6 – Instituições de educação superior públicas no Brasil

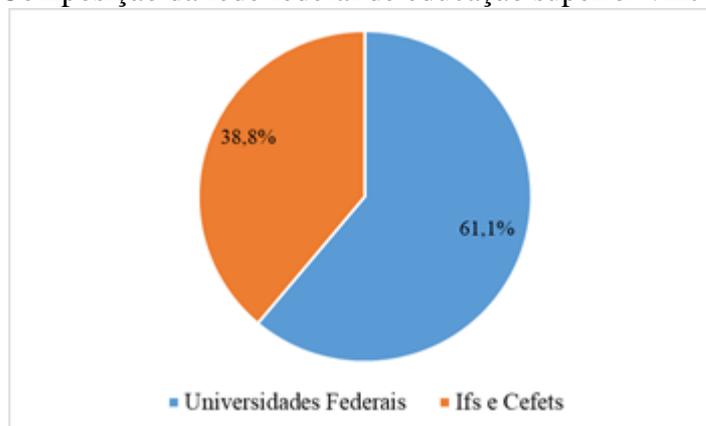


Fonte: INEP (2022a).

A rede pública de educação superior é responsável por 22,5% das matrículas em cursos de graduação, e no ano de 2020, dentro desse percentual, 64,1% corresponderam às matrículas realizadas em IESs federais — sendo 82,2% nas universidades. “Entre as categorias públicas, a rede federal<sup>87</sup> foi a categoria que apresentou maior crescimento no número de matrículas entre 2010 e 2020 (33,6%)” (INEP, 2022a, p. 21).

Das IESs federais vinculadas ao MEC, além de 1 faculdade, mais da metade corresponde a universidades (63); e o restante (40), aos IFs e aos CEFETs, totalizando 104 instituições. Em porcentagens, correspondem a:

Gráfico 7 – Composição da rede federal de educação superior vinculada ao MEC

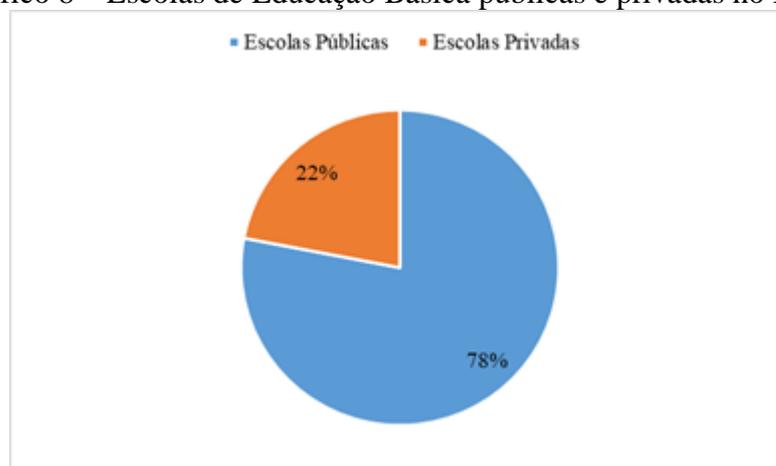


Fonte: INEP (2018).

<sup>87</sup>“A rede federal conta com 63 universidades e 40 institutos federais/Cefet, todos ligados ao MEC. Há ainda, 6 faculdades, uma ligada ao MEC (INES) e cinco vinculadas a outros ministérios (ENCE, ITA, IME, AMAN e EsEFEx)” (INEP, 2018, p. 21).

Em 2021, existiam 178,4 mil escolas de Educação Básica no Brasil, sendo 137,8 mil públicas e 40.542 privadas. No Brasil, enquanto as instituições de educação superior públicas representam 12% e as privadas 88%, na Educação Básica essas porcentagens praticamente se invertem:

Gráfico 8 – Escolas de Educação Básica públicas e privadas no Brasil



Fonte: INEP (2022b).

A partir da universalização do acesso à Educação Básica brasileira, estudantes de todas as classes e grupos sociais passaram a ter a oportunidade de frequentá-la. O ordenamento legal, seja na LDBEN, seja na CF, coloca a educação em um lugar de protagonismo na superação das desigualdades sociais (BRASIL, 1988, 1996a). Atualmente, o ensino nas escolas públicas de massas é precário, tanto pelas condições de infraestrutura quanto pelos processos de ensino e aprendizagem, com espaços físicos inadequados quanto às condições de uso; com gestão escolar centralizada e autocrática; entre outros problemas que afetam a sua oferta com qualidade (BARBOSA, 2009).

Portanto, o acesso à Educação Básica pública, em termos de legislação, está universalizado, porém a qualidade do ensino encontra entraves devido à escassez de recursos humanos e materiais. É na escola básica que as/os estudantes, também, realizam sua preparação para o ingresso na educação superior, que, no Brasil, ocorre por meio de provas seletivas e (des)classificatórias, as quais exigem a compreensão de conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento (BATISTA; FELIX; BUENO, 2022).

Como vimos até aqui, o número de universidades públicas não está universalizado, é irrisório para atender ao contingente de estudantes egressas/os das escolas públicas, somado aos processos seletivos, que são excludentes, impactam perversamente as desigualdades de condições para acesso. Logo, excluem classes e/ou grupos sociais desse benefício do Estado

social. Isto é, excluem as/os estudantes de escolas públicas da etapa da educação superior ofertada pelas universidades públicas: reconhecidas por sua qualidade diante do tripé ensino, pesquisa e extensão (BATISTA, 2018).

## 6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Historicamente, a educação superior brasileira, tanto no campo político quanto no educacional, desenvolveu um projeto de ensino com ênfase na formação e capacitação das elites. Foi marcada por uma cultura transplantada, sem mirar a construção de um projeto próprio de universidade, tendo como função difundir ideologias que legitimaram a posição do país como colônia — com uma cultura colonizada.

Entre as possibilidades para narrar sua historicidade, há diferentes perspectivas que, em comum, apresentam os desafios de sua transformação social. Nas lentes utilizadas por esta tese, essa transformação social seria de suas raízes coloniais, que foram fundamentadas em modelos hierarquizados, hegemônicos e eurocentrados. Reconstruir o sistema universitário é um empreendimento decolonial, a ser assumido como um processo permanente para a construção de justiça social e escolar.

As Ações Afirmativas em IES federais brasileiras apresentam-se nessa perspectiva. Depois de diversos desdobramentos e confrontos de argumentos que refletem as disputas da sociedade em torno desse bem público (e escasso), as Políticas Afirmativas foram normatizadas com a promulgação da Lei n. 12.711/2012, que, além de fomentar a responsabilidade civil e social das universidades públicas, *consolidou uma relação direta entre justiça social e decolonialidade no direito à educação*.

A presença das/os novas/os estudantes desencadeou múltiplos processos de (res)significação dos espaços institucionais; das práticas de ensino, pesquisa e extensão. Suas participações políticas revelam alternativas do que conta como político. Explorar a amplitude desses movimentos é cotejar um conjunto de atividades e ações que ocorrem nos espaços (extra)institucionais, abrangendo lutas de poder no âmbito social, econômico, cultural e outros.

## 7 O NÚCLEO DE SENTIDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

No Brasil, a educação superior foi construída com estruturas excludentes, como expressão de privilégios sociais. Pressupomos que a presença de grupos populacionais diversificados se faz acompanhar também de uma diversidade de subjetividades que, especialmente quando engajadas em ação política pela mudança social, podem contribuir para a reversão de processos de discriminação (GRUGINSKIE; MIORANDO; GENRO, 2022, p. 34).

A presente pesquisa é um estudo de caso comparado em Educação que analisa a experiência de pessoas, grupos e/ou coletivos de estudantes cotistas (ou estudantes que estejam diretamente envolvidas/os) na construção das Políticas Afirmativas em duas universidades federais: na UFRGS e na UFBA. Este capítulo discutirá o núcleo de sentidos sobre participação política dessas/es discentes no contexto de produção de textos.

A partir de 2019, devido à situação pandêmica mundial do novo coronavírus, por motivos de saúde e de preservação da vida, a população brasileira teve de realizar distanciamento e/ou isolamento social durante mais de dois anos. Esse período coincide/coincidiu com a realização da pesquisa de campo para esta tese, que necessitou ter sua metodologia repensada e adaptada ao modelo Remoto e Emergencial (RE).

As universidades federais, bem como as diversas instituições escolares do país, também tiveram de se repensar e se adaptar aos moldes RE para dar seguimento tanto à gestão institucional quanto às atividades de ensino, pesquisas e extensão. Com a participação política estudantil não foi diferente. Anteriormente, já apresentavam uma tendência a mobilizações via redes sociais, que se expandiu durante a pandemia. Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais costumam atuar nas redes sociais, utilizando os novos meios de comunicação e informação; e criando redes de atuação locais, regionais e internacionais ou transnacionais,

Antes da pandemia, a pesquisa constatou que existiam *espaços (in)formais/físicos* de participação política estudantil e de gestão institucional, que se transmutaram para *espaços (in)formais/virtuais*, tais como canais no YouTube, plataformas de videoconferências, páginas no Instagram, no Facebook etc. Alguns desses espaços, que antes eram utilizados eventualmente, passaram a ser a principal forma de atuação. Por isso, foi em algumas dessas fontes que realizei a coleta de dados documental, bem como nas páginas oficiais das instituições.

Pensar a participação política das/os acadêmicas/os na construção das políticas educacionais voltadas para ambos significa compreender os lugares de luta por inclusão social nas universidades, especialmente, após a implementação das PAs, que possibilitaram o ingresso de uma diversidade de pessoas que historicamente não ocupavam esses espaços. Nos relatos a seguir, há um esforço para compreender o núcleo de sentidos no contexto dos textos produzidos por essas pessoas, por esses grupos, por esses coletivos e pelas instituições.

Com base na abordagem de estudo de caso comparado em Educação (BARTLETT; VAVRUS, 2017; SOUZA; BATISTA, 2017), e sob o recurso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; BAUER, 2002), procurei confrontar as mensagens encontradas nos textos das atrizes/atores sociais/institucionais envolvidas/os no processo de produção de sentidos sobre a participação política estudantil na construção das PAs em universidades federais. É com base nessas referências que procurarei apreender: o que está em disputa? Quais os sentidos dados? Assim, apresento parte dos resultados da pesquisa, discutindo a produção dos textos, tais como:

- legislação nacional que trate sobre participação política em universidades públicas;
- resoluções/decisões sobre e as PAs na UFRGS e na UFBA;
- regimento e estatuto das universidades;
- PDI;
- PG;
- PPI;
- atas do CONSUN e do CONSUNI;
- pautas dos DCEs e de alguns coletivos de estudantes cotistas;
- relatórios institucionais.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto da produção do texto que as políticas educacionais tomam forma, seja nos textos legais (leis, resoluções, decisões etc.), seja nos formais (comentários, discursos etc.), sendo resultados de disputas e acordos.

A pesquisa nas fontes documentais (neste capítulo) e a realização das entrevistas semiestruturadas (próximo capítulo) detiveram-se apenas na estrutura da macrogestão das duas universidades, que correspondem aos Conselhos Superiores, às pró-reitorias e a alguns órgãos suplementares envolvidos diretamente com a gestão das PAs.

## 7.1 CARACTERIZAÇÕES DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRGS E NA UFBA, OS ESPAÇOS E AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL

A partir dos anos 2000, as universidades públicas brasileiras passam a reconhecer institucionalmente as desigualdades educacionais associadas a origem escolar, baixa renda, raça, etnia e outras. Iniciaram um processo de comprometimento social com a construção de Políticas Afirmativas visando garantir o princípio da igualdade de condições para o acesso no direito à educação superior pública.

A UFRGS e a UFBA fazem parte desse grupo de instituições que implementaram, tensionadas por mobilizações de segmentos da comunidade acadêmica e movimentos sociais, cotas sociais, socioeconômicas e étnico-raciais na tentativa de mitigar as desigualdades sociais no acesso às universidades públicas. Se, por um lado, essa política nasce com objetivos comuns em ambas as instituições, bem como em uma mesma conjuntura nacional, por outro, desenvolve-se distintamente em alguns aspectos.

O marco inicial para a proposição das primeiras PAs em universidades públicas brasileiras foi a declaração e o programa de ações construídos na conferência ocorrida na cidade de Durban na África do Sul (ONU, 2001). Diante disso, utilizaram-se diversos modelos de AAs, tais como: reserva de vagas, bônus e processo seletivo específico etc. (NEVES, 2012; OLIVEN, 2007; PORTES; SOUSA, 2011).

Em 2008, a UFRGS adotou a política de cotas, somente cinco anos depois da primeira iniciativa, quando ocorreu a inclusão das/os primeiras/os acadêmicas/os pelo sistema de reserva de vagas. Na UFBA, a inclusão das/os primeiras/os estudantes pelo sistema de reserva de vagas ocorreu em 2005, três anos antes da UFRGS. O **primeiro ciclo de cotas** nas duas universidades, que antecede a aprovação da Lei de Cotas, ocorreu com as seguintes disposições:

Na UFRGS, a Decisão n. 134/2007 do CONSUN estabeleceu o primeiro PAA, que vigorou de 2008 a 2012. Previa que o candidato que desejasse concorrer às vagas destinadas aos egressos do ensino público, concomitantemente às vagas de acesso universal, deveria assinalar essa opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. Em seu Art. 9º, previa que todos os candidatos habilitados nas provas do concurso, independentemente da modalidade de sua inscrição, seriam ordenados sequencialmente em cada curso conforme a pontuação obtida. No Art. 10º, dispunha sobre a distribuição das vagas conforme o sistema de reserva (UFRGS, 2007).

Ou seja, primeiramente, todas/os as/os candidatas/os inscritas/os concorriam ao percentual de 70% das vagas universais, levando em conta, somente, a média de classificação obtida no Concurso Vestibular e independentemente da opção de ingresso: universal, egresso de escola pública ou egresso de escola pública autodeclarado negro. Após o ponto de corte (70%), iniciava-se a classificação dos outros 30%, destinados às cotas, que eram divididos em metade para egressos de escola pública (15%) e a outra metade (15%) para egressos de escola pública autodeclarados negros. Ainda se previam dez vagas adicionais para estudantes indígenas (UFRGS, 2007).

Na UFBA, foi a Resolução n. 01/2004 do CONSEPE que normatizou o primeiro PAA<sup>88</sup>, com previsão inicial de duração por dez anos, de 2004 a 2014. Na época o processo seletivo para ingresso na universidade era via CV. O programa apresentava uma proposta com quatro eixos: preparação, ingresso, permanência e pós-permanência. No eixo de ingresso/ingresso, previa que 45% do total de vagas seria preenchido por estudantes cotistas, sendo 43% para egressos de escola pública e negros e 2% para egressos de escola pública indígenas descendentes (UFBA, 2004b). Ainda, no Art. 3º, inciso III, previa que:

Em cada curso, serão admitidos até 02 (dois) estudantes além do número de vagas estabelecido para o curso, desde que índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio integralmente em escolas públicas e que obtenham pontuação superior ao ponto de corte na primeira fase do Vestibular e não sejam eliminados na segunda fase (UFBA, 2004b, n.p.).

A Lei 12.711/2012 foi o marco que deu início a um **segundo ciclo de cotas** nas universidades públicas federais. Sinalizou como principal critério de candidatura a origem escolar (egresso de escola pública), submetidos a este os critérios sociais, econômicos e étnico-raciais (BRASIL, 2012, n.p., grifo nosso):

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo **50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.**

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, **50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo** (um salário-mínimo e meio) per capita.

---

<sup>88</sup> O PAA da UFBA teve aprovação final pelo CONSUNI em 17/05/2004. Antes teve sua redação aprovada pelo GT, em 17/03/2004, e pelo CONSEPE em 13/04/2004. O GT foi designado pela Portaria 154, de 11/11/2002 (DÉCIA, 2013).

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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Com a aprovação dessa lei, a política de cotas tornou-se norma para as instituições federais de educação superior, sendo adotada ou readaptada pelas que tinham algum tipo de AA.

De acordo com o Edital de 22/2021, que tornou públicas as inscrições para o CV de 2022; e com a Decisão n. 268/2012 e a Resolução n. 229/2021, ambas do Conselho Universitário, atualmente, a UFRGS tem três formas de processo seletivo para o acesso aos cursos de graduação. Um deles é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), para 30% das vagas da graduação; e os outros 70% são preenchidos por meio de CV próprio. Ainda há as vagas suplementares, oferecidas por meio de Processo Seletivo Especial para o ingresso de estudantes indígenas e refugiadas/os.

Conforme o que está posto nos documentos (UFRGS, 2012, 2021, 2022b):

- 1) Metade das vagas (50%) ofertadas no processo seletivo **via SISU** são destinadas para estudantes cotistas, subdivididas em oito modalidades:
  - L1 — egresso do sistema público de Ensino Médio, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*;
  - L2 — egresso do sistema público de Ensino Médio, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
  - L5 — egresso do sistema público de Ensino Médio, independentemente da renda familiar;
  - L6 — egresso do sistema público de Ensino Médio, independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
  - L9 — egresso do sistema público de Ensino Médio, Pessoa com Deficiência e com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*;

- L10 — egresso do sistema público de Ensino Médio, PcD, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- L13 — egresso do sistema público de Ensino Médio e PcD;
- L14 — egresso do sistema público de Ensino Médio, PcD, autodeclarado preto, pardo ou indígena.

2) Ademais, metade das vagas (50%) ofertadas no processo seletivo **via CV próprio**, com provas específicas, são destinadas para estudantes cotistas egressas/os de escolas públicas, subdivididas em oito modalidades:

- L1 — egresso do sistema público de Ensino Médio, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*;
- L2 — egresso do sistema público de Ensino Médio, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- L3 — egresso do sistema público de Ensino Médio, independentemente da renda familiar;
- L4 — egresso do sistema público de Ensino Médio, independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- L9 — egresso do sistema público de Ensino Médio, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, que seja PcD;
- L10 — egresso do sistema público de Ensino Médio, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja PcD;
- L13 — egresso do sistema público de Ensino Médio, independentemente da renda familiar, que seja PcD;
- L14 — egresso do sistema público de Ensino Médio, independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja PcD.

3) Além das vagas ofertadas via SISU e CV, a UFRGS tem processo seletivo com vagas suplementares para estudantes indígenas e refugiadas/os:

- O processo seletivo específico (com edital próprio) para o ingresso de estudantes indígenas (PSEINDÍGENAS 2022) disponibiliza, anualmente, dez vagas. Cabe à CAF definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano às comunidades indígenas. O processo de seleção é composto por duas provas, sendo uma prova de língua portuguesa, com 25 questões de múltipla escolha, e uma prova de redação, na modalidade dissertativa (UFRGS, 2012, 2022c).
- O ingresso nos cursos de graduação de pessoas em situação de refúgio, conforme Decisão n. 366/2015 do Conselho Universitário, prevê que o número de vagas, os critérios de seleção, assim como os pesos de cada critério, são definidos pelas comissões de graduação dos cursos ofertantes de vaga. O processo seletivo pode abarcar entrevista, carta de intenções, prova escrita e/ou prova prática (UFRGS, 2015, 2022c).

Já a UFBA adota, exclusivamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o SISU nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, oferecendo dois tipos de editais para as distintas seleções, conforme o disposto nos documentos (UFBA, 2012, 2013, 2018b, 2002a):

1) Um via SISU para vagas regulares, sendo metade (50%) do total das vagas regulares destinado para estudantes cotistas, subdivididas em seis modalidades:

- Egressos de escola pública/pretos/pardos/indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*: reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, que se declararem pretos, pardos ou indígenas e que estejam devida e previamente inscritos no Cadastro Único (CADÚNICO) para programas sociais do governo federal.
- PcDs egressas de escola pública/pretas/pardas/indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*: reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, que se declararem pretos, pardos ou indígenas e que estejam devida e previamente inscritos no CADÚNICO.

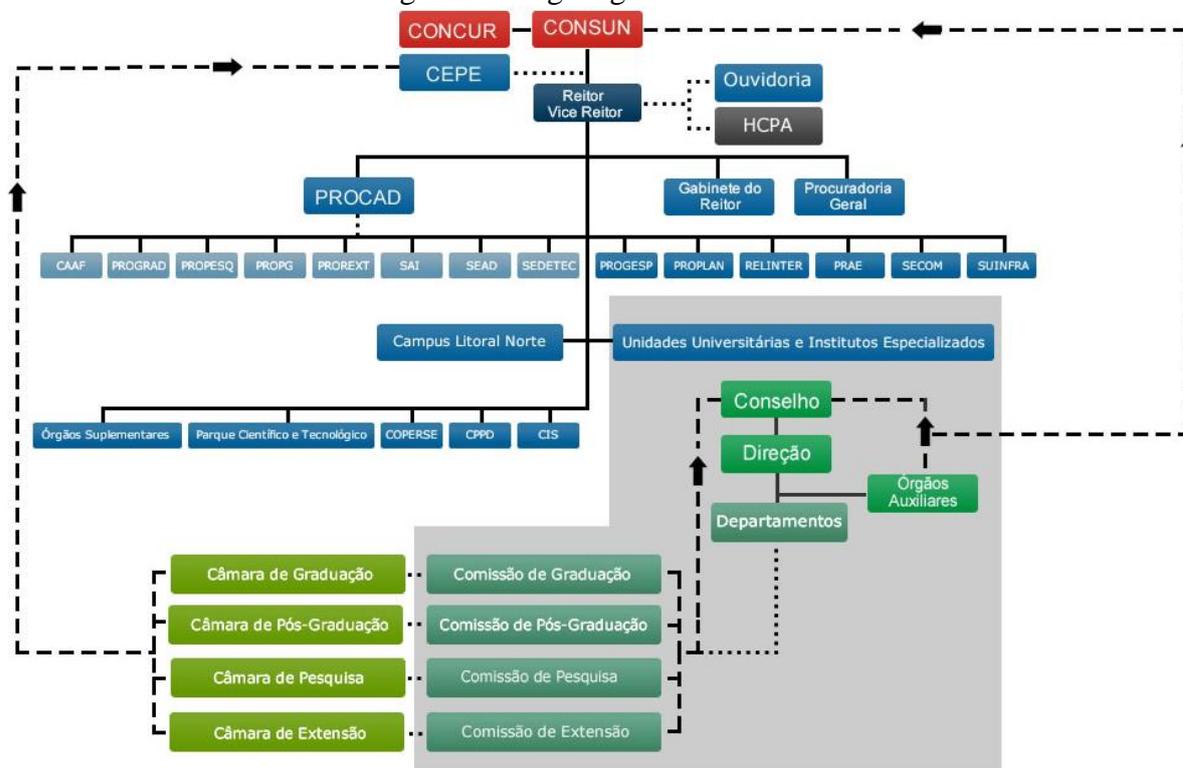
- Egressos de escola pública, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*: reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, que se declararem de qualquer etnia e que estejam devida e previamente inscritos no CADÚNICO.
  - Egressos de escola pública/pretos/pardos/indígenas, independentemente de renda: reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, que se declararem pretos, pardos ou indígenas.
  - PcDs egressas de escola pública/pretas/pardas/indígenas, independentemente de renda: reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, que se declararem pretos, pardos ou indígenas.
  - Egressos de escola pública, independentemente de renda: reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras e de qualquer etnia.
- 2) E outro via ENEM para vagas suplementares, admitindo até quatro estudantes além do número de vagas regulares estabelecidas para cada curso, e garante-se no mínimo uma vaga por curso de graduação em cada modalidade (UFBA, 2019b, 2022b):
- indígenas aldeados;
  - moradores das comunidades remanescentes dos quilombos;
  - pessoas *trans* (transexuais, transgêneros e travestis);
  - imigrantes/refugiados em situação de vulnerabilidade.

Em caso de não preenchimento, as vagas podem ser redistribuídas entre as modalidades.

No processo de seleção/classificação de imigrantes/refugiadas/os em situação de vulnerabilidade, os critérios adotados seguem a seguinte disposição: a) maior escore global ENEM e resoluções específicas; b) menor tempo de permanência no Brasil contado em anos, meses e dias, até a data-limite para inscrição, em caso de nenhum candidato ter feito ENEM; c) maior idade contada em anos, meses e dias, até a data-limite para inscrição, em caso de nenhum candidato ter feito ENEM.

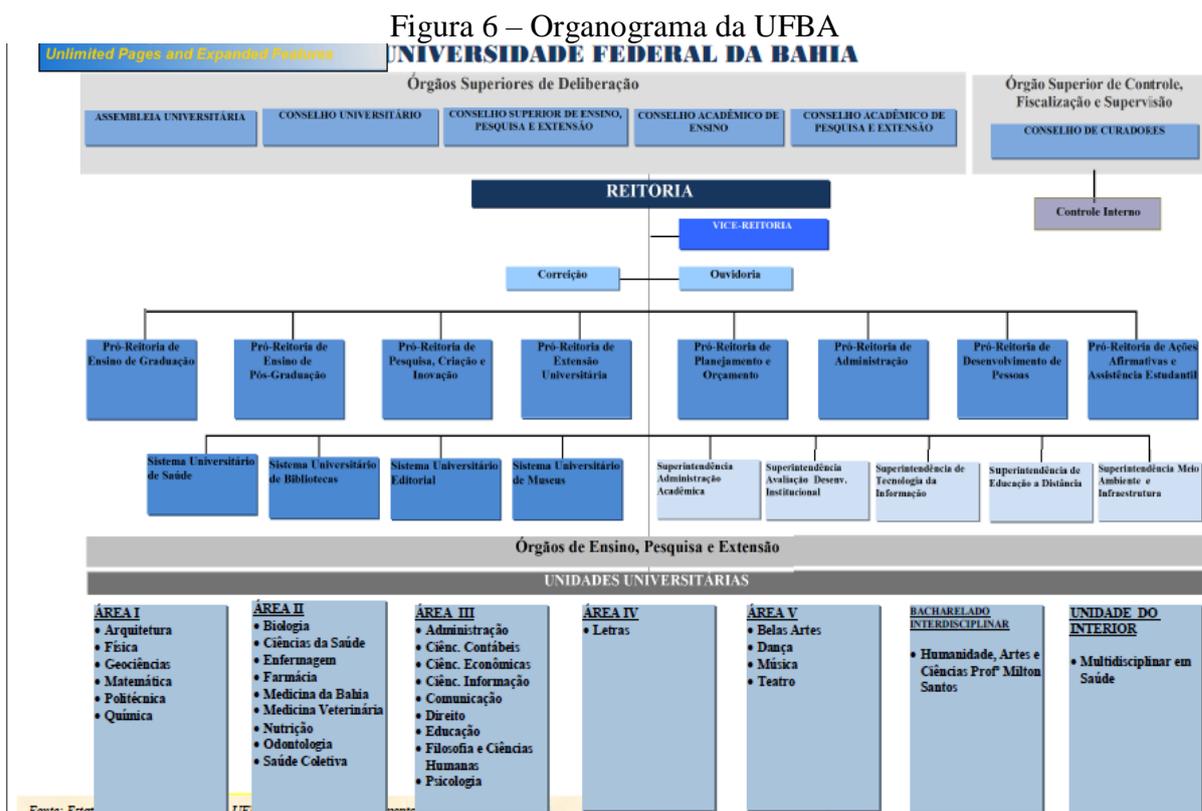
Quanto à estrutura orgânica e de gestão universitária, apresento duas imagens que mostram, respectivamente, o fluxo de funcionamento administrativo da UFRGS e o da UFBA.

Figura 5 – Organograma da UFRGS



Fonte: UFRGS (2022)<sup>89</sup>.

<sup>89</sup>Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/organograma>. Acesso em: 24 fev. 2022.



Ao olhar os organogramas das duas universidades, parece que a UFBA tem uma estrutura mais horizontalizada de relações entre as instâncias, pois tem uma assembleia universitária e cinco Conselhos Superiores<sup>91</sup>, com semelhantes poderes hierárquicos, podendo resultar em discussões e participações menos centralizadas. Todas as pró-reitorias têm assentos nos conselhos; como são executoras das principais políticas de ensino, pesquisa e extensão na macrogestão, tal estrutura pode resultar num *modelo mais dialógico* (FRASER, 2010) no processo de construção das políticas educacionais.

Em contraponto, a UFRGS tem apenas três Conselhos Superiores<sup>92</sup>, que não têm poderes equivalentes, podendo resultar num *modelo de gestão menos dialógico* e mais centralizador nas discussões e participações. Além disso, as suas pró-reitorias não têm assentos nesses conselhos.

Mesmo assim, em seus regimentos gerais e estatutos, as duas universidades referem que existem as seguintes instâncias máximas na hierarquia de gestão:

<sup>90</sup>Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Organograma\\_UFBA\\_2015\\_novo.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Organograma_UFBA_2015_novo.pdf). Acesso em: 24 fev. 2022.

<sup>91</sup>Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselho Acadêmico de Ensino; e Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão. E o Conselho de Curadores, que aparece hierarquicamente independente do organograma, sendo um órgão de controle.

<sup>92</sup>Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; e o Conselho de Curadores.

Quadro 31 – Instâncias máximas de gestão na UFRGS e na UFBA

	ÓRGÃO MÁXIMO DA UFRGS	ÓRGÃOS MÁXIMO DA UFBA
<b>FUNÇÃO OU COMPETÊNCIA</b>	“Art. 3º: O CONSUN é o órgão máximo, normativo, deliberativo e de planejamento nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar” (UFRGS, 1996b, p. 23).	“Art. 12: O CONSUNI é o <b>órgão de deliberação máxima da universidade</b> ” (UFBA, 2010, p. 56); “Art. 14: O CONSEPE é o <b>órgão máximo de deliberação colegiada em matéria estritamente acadêmica</b> ” (UFBA, 2010, p. 57).

Fonte: UFBA (2010) e UFRGS (1996b).

Outro entrave à justiça participativa é que, nos conselhos das duas universidades, não há paridade democrática na gestão representativa; o peso/número de votos/assentos é de 70% para docentes, 15% para técnicas/os administrativos e 15% para estudantes (BRASIL, 1996b; UFBA, 2010; UFRGS, 1995). Essas regras de decisão estabelecem uma estrutura de funcionamento que *impossibilita a justiça política*, desencadeando um falso reconhecimento (na ordem de *status*) e uma falsa representação política, pois coíbem a interação em termos de igualdade e criam hierarquias institucionalizadas de valoração cultural que negam o *status* necessário para que todas/os interajam de forma equânime na tomada de decisões (FRASER, 2010). Tal construção hierárquica é reflexo das raízes e heranças coloniais das universidades, que incidem sobre a *colonialidade de poder*, aprofundando as desigualdades sociais e educacionais na gestão universitária, na construção das políticas educacionais (FLÓREZ-FLÓREZ, 2007; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2019).

O Quadro 32 discorre sobre composição dos Conselhos Superiores de deliberação nas duas universidades e foi construído com base em seus regimentos gerais:

Quadro 32 – Conselhos Superiores e representações políticas na UFRGS e na UFBA

CONSELHOS SUPERIORES	REPRESENTANTES	
	UFRGS	UFBA
CEPE/UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reitora/or;</li> <li>– vice-reitora/or;</li> <li>– representantes da Câmara de Graduação;</li> <li>– representantes da Câmara de Pós-Graduação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reitora/or;</li> <li>– vice-reitora/or;</li> <li>– pró-reitora/or de Ensino de Graduação;</li> <li>– pró-reitora/or de Ensino de Pós-Graduação;</li> </ul>
CONSEPE/UFBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– representantes da Câmara de Pesquisa;</li> <li>– representantes da Câmara de Extensão;</li> <li>– representantes discentes;</li> <li>– representantes docentes;</li> <li>– representantes técnico-administrativas/os;</li> <li>– comissões permanentes do CEPE (<i>Comissão de Recursos; Comissão de Legislação; Comissão de diretrizes de Ensino, Pesquisa e Extensão</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pró-reitora/or de Pesquisa, Criação e Inovação;</li> <li>– pró-reitora/or de Extensão Universitária;</li> <li>– diretoras/es de unidades;</li> <li>– representantes discentes;</li> <li>– representantes de servidoras/es técnico-administrativas/os;</li> <li>– representantes da comunidade.</li> </ul>
CONSUN/UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reitora/or;</li> <li>– vice-reitora/or;</li> <li>– diretoras/es de unidades;</li> <li>– diretora/or de <i>Campi</i> Fora de Sede</li> <li>– diretora/or de Ensino Técnico ou Fundamental;</li> <li>– presidentes de câmara;</li> <li>– representantes discentes;</li> <li>– representantes docentes;</li> <li>– representantes das/os servidoras/es técnico-administrativas/os em Educação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reitora/or;</li> <li>– vice-reitora/or;</li> <li>– pró-reitora/or de Planejamento e Orçamento;</li> <li>– pró-reitora/or de Administração;</li> <li>– pró-reitora/or de Desenvolvimento de Pessoas;</li> <li>– pró-reitora/or de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil;</li> <li>– diretoras/es de unidades;</li> <li>– representantes discentes;</li> <li>– representantes das/os servidoras/es técnico-administrativas/os;</li> </ul>
CONSUNI/UFBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– representante do Hospital de Clínicas;</li> <li>– representante da Associação dos Antigos Alunos;</li> <li>– representante da comunidade (entidades culturais);</li> <li>– representante da comunidade (entidades de trabalhadores);</li> <li>– representante da comunidade (ciência e tecnologia);</li> <li>– representante da comunidade (entidades empresariais).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– presidente do Conselho Acadêmico de Ensino (CAD);</li> <li>– presidente do Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão (CAPE);</li> <li>– representante da comunidade;</li> <li>– representante das/os docentes.</li> </ul>
CAD/UFBA	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pró-reitora/or de Ensino de Graduação;</li> <li>– pró-reitora/or de Ensino de Pós-Graduação;</li> <li>– diretoras/es de unidades (36);</li> <li>– representantes discentes;</li> <li>– representantes das/os servidoras/es técnico-administrativas/os;</li> <li>– representantes da comunidade.</li> </ul>
CAPE/UFBA	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pró-reitora/or de Pesquisa, Criação e Inovação;</li> <li>– pró-reitora/or de Extensão Universitária;</li> <li>– diretoras/es de unidades (36);</li> <li>– representantes discentes;</li> <li>– representantes das/os servidoras/es técnico-administrativas/os;</li> <li>– representantes da comunidade.</li> </ul>

CONSELHOS SUPERIORES	REPRESENTANTES	
	UFRGS	UFBA
Conselhos Curadores (UFRGS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Representantes docentes;</li> <li>– representantes do MEC;</li> <li>– representantes das organizações da comunidade;</li> <li>– representantes discentes;</li> <li>– secretária/o.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Representantes docentes, dirigentes de unidades universitárias, do Conselho Universitário;</li> <li>– representantes docentes do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão;</li> <li>– representante das/os servidoras/es técnico-administrativas/os;</li> <li>– representante da comunidade;</li> <li>– representante discente;</li> <li>– representantes das/os docentes, eleitas/os por seus pares.</li> </ul>
Conselhos Curadores (UFBA)		
Assembleia Universitária (UFBA)	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reitora/or, seu presidente;</li> <li>– vice-reitora/or;</li> <li>– delegadas/os do corpo docente, na proporção de 1 para cada 20 professoras/es por unidade universitária, desprezadas as frações;</li> <li>– delegadas/os do corpo técnico-administrativo, na proporção de um décimo do total de membros da Assembleia;</li> <li>– delegadas/os do corpo discente, na forma da lei.</li> </ul>

Fonte: UFBA (2010) e UFRGS (1995, 1996b).

Quanto à participação de *estudantes cotistas* nos Conselhos Superiores, nas duas universidades, não há a formalização. Há, sim, a representação discente eleita entre pares nos DCEs, que procuram eleger suas/seus representantes priorizando a diversidade de vozes. Entretanto, como nos conselhos das duas universidades não existe representação paritária, o número de assentos é ínfimo, não oportunizando o reconhecimento dos diferentes corpos que habitam/ocupam a universidade e necessitam de políticas que escutem e respeitem suas especificidades.

Para além dos Conselhos Superiores da UFRGS e da UFBA, também foram incluídos, na pesquisa de mapeamento das formas e dos espaços de participação, os órgãos da macrogestão que estão, diretamente, envolvidos na construção das PAs. O Quadro 33 e os comentários posteriores foram feitos com base nas entrevistas realizadas com gestoras/es da UFRGS e da UFBA em 2022, visto que não foram localizados documentos institucionais<sup>93</sup> que dispusessem sobre o assunto.

<sup>93</sup> Com exceção do Conselho Consultivo da CAF/UFRGS.

Quadro 33 – Órgãos na macrogestão e representações políticas de discentes cotistas na UFRGS e na UFBA

ÓRGÃOS NA MACROGESTÃO DAS PAS	REPRESENTAÇÃO (DISCENTES COTISTAS)
PROAE/UFBA	Há representação informal de pelo menos um estudante cotista, nas categorias: indígena, negra/o, pessoa <i>trans</i> , representante das/os bolsistas de baixa renda e quilombolas. Tais estudantes recebem uma bolsa para atuar na PROAE e fazer a mediação comunicativa/representativa das categorias que representam.
PRAE/UFRGS	Não há representação.
CAF/UFRGS <sup>94</sup> Órgão vinculado à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualmente, há representação informal por parte das lideranças e das/os estudantes indígenas, que são convidadas/os a participar dos processos de construção das políticas direcionadas a elas/es.</li> <li>• Tem um <i>Conselho Consultivo</i><sup>95</sup>, que é presidido pela/o reitora/reitor e coordenado pela/o coordenadora/coordenador da CAF, com seguinte composição: A) DOCENTES DAS OITO ÁREAS DO CONHECIMENTO.               <ul style="list-style-type: none"> <li>b) Representantes da categoria técnico-administrativa (dois nomes).</li> <li>c) Representantes da categoria discente (dois nomes).</li> <li>e) Representantes da sociedade civil (duas entidades):                   <ul style="list-style-type: none"> <li>I) Movimento Social Negro, por meio do MNU/RS.</li> <li>II) Representação dos povos indígenas, referenciada pelas/os representantes das comunidades indígenas no Conselho Estadual dos Povos Indígenas.</li> </ul> </li> <li>f) Vice-reitora/or, coordenadora/or e vice-coordenadora/or são membros natos do Conselho Consultivo.</li> </ul> </li> </ul> <p>Em 2019, teve sua composição ampliada, a fim de contar com a presença de estudantes guarani e Kaingang. Observação: durante a pandemia, que também coincide com a posse da nova Reitoria, houve somente duas reuniões, apenas para informes. Ou seja, o Conselho Consultivo está praticamente desativado.</p>
CAAED/UFBA Órgão vinculado à PROAE/UFBA	Não há representação.
INCLUIR/UFRGS <sup>96</sup> Órgão vinculado à PRAE/UFRGS	Não há representação. Há bolsistas discentes que auxiliam nas demandas concernentes às/aos estudantes PcD.
NAPE/UFBA Órgão vinculado à PROAE/UFBA	Não há representação. Há bolsistas discentes que auxiliam nas demandas concernentes às/aos estudantes PcD.

Fonte: Dados da pesquisa (2021) com gestoras/es da UFRGS e da UFBA.

Ainda, de acordo com informações obtidas nas entrevistas realizadas com gestoras/es da PRAE/UFRGS e da PROAE/UFBA.

<sup>94</sup> O órgão foi vinculado à Reitoria da UFRGS, com *status* de pró-reitoria de 2012 a 2020. Atualmente, está ligado à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com estrutura própria.

<sup>95</sup> O regimento do Conselho Consultivo da CAF/UFRGS está disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/04/Regimento-Interno-CC-CAF.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

<sup>96</sup> O órgão foi vinculado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas de 2014 a 2020 e, atualmente, compõe o organograma da PRAE.

Na PROAE, há espaços para participação de algumas/alguns discentes cotistas, que são eleitas/os entre seus pares e recebem uma bolsa para exercer a atividade de representação, dialogando diretamente com a instância sobre as demandas pertinentes aos seus grupos sociais. Por vezes, a interação acontece em reuniões fechadas, somente com as/os representantes, quando as demandas são mais objetivas. Em outros momentos, acontece em reuniões abertas, para todas/os as/os estudantes interessadas/os, quando as decisões demandam maior complexidade. Ademais, nos Conselhos Superiores, as/os representantes eleitas/os pelo DCE têm outro espaço formal de interação com a PROAE, já que a pró-reitora tem assento instituído.

Na PRAE, não há representação de discentes cotistas ou espaços permanentes de diálogo. Em algumas situações, há consultas de opinião às/os estudantes, via formulários eletrônicos, por *e-mail*, que embasam as decisões das/os gestoras/es no direcionamento das políticas de assistência estudantil. Geralmente, as demandas das/os estudantes ou dos coletivos estudantis chegam até a instância via processos administrativos, eventuais agendas de reuniões, protestos, manifestos, cartas públicas, ocupações etc. Ademais, como as pró-reitorias da UFRGS não têm assento nos Conselhos Superiores, essa possível via de diálogo participativo com as representações estudantis nos conselhos inexistente.

## 7.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO (NÃO)PARITÁRIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS, NA UFRGS E NA UFBA

O principal objetivo deste subcapítulo é realizar a articulação entre os textos político-normativos sobre gestão democrática da/na educação superior pública e o marco teórico-analítico que se refere ao princípio de justiça social, intencionando convergir para as questões de direito à educação e à participação política — democrática e paritária. Ao destacar a gestão democrática na legislação nacional e local das/nas universidades públicas, trazendo outras referências e articulando-as com os preceitos de justiça social, a pretensão é abrir o debate a respeito da atuação participativa das/os discentes cotistas nos processos de construção das políticas educacionais de AA na UFRGS e na UFBA.

Vale destacar que o conceito de gestão democrática da Educação difere-se de democratização da educação, já que o primeiro diz respeito aos mecanismos institucionais e ações nos processos que propiciem a participação social na construção das políticas; enquanto o segundo compreende a democratização do acesso e da permanência, considerando a qualidade do ensino público (LUCE; MEDEIROS, 2006; PARO, 2007). Na década de 1980,

no contexto da redemocratização, a CF de 1988 incorporou demandas de movimentos sociais, entre elas a educação como direito social e a gestão democrática da educação pública, configurando-se tais princípios como uma grande conquista. Os movimentos sociais suscitaram pautas para criação de emendas populares que garantissem a participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas (LÜCHMANN, 2005, 2007). De acordo com a CF:

Art. 205 - **A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n.p., grifo nosso).

A educação superior compõe o sistema de ensino brasileiro, sendo as universidades federais espaços públicos de educação superior, tendo um papel estratégico na sociedade e para o exercício da cidadania plena. A CF, em seus Arts. 206 (inciso VI) e 207, respectivamente, estabelece entre os princípios da educação a “gestão democrática” e, para as universidades, a “autonomia universitária”:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – **gestão democrática do ensino público, na forma da lei;** [...]

Art. 207 - As **universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa** e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, n.p., grifo nosso).

Quanto à autonomia universitária, Fávero (2006, p. 28) diz que dados obtidos na análise de documentações institucionais apontam que: “ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço”. Dias Sobrinho (2015, p. 584) completa que a “autonomia universitária é condição essencial para o cumprimento da responsabilidade científica e social da universidade”.

Quanto à gestão democrática do ensino público nas instituições públicas de educação superior, é reafirmada pela LDBEN de 1996:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – **gestão democrática do ensino público, na forma da lei;** [...]

Art. 56 - **As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática**, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996b, n.p., grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em suas diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos, prevê o princípio da gestão democrática da educação pública e, na Meta 19, as condições para assegurar a sua efetivação: “Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] VI - **VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública**” (BRASIL, 2014, n.p., grifo nosso).

No âmbito local, a UFRGS e a UFBA reiteram as previsões constitucionais e educacionais de gestão democrática; reafirmam em seus estatutos e regimentos que:

Art. 2º - A UFRGS, como **Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e pluricultural**, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa representar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas.

Art. 3º - A Universidade, regida pela legislação federal, por este Estatuto e pelo Regimento Geral, guiar-se-á pelos seguintes princípios constitucionais: [...] IV - **gestão democrática** (UFRGS, 1995. p. 3, grifo nosso).

Art. 3º. II - § 3º **Será assegurada deliberação colegiada democrática** a todos os assuntos relativos a metas, planos, programas, normas e escolha de dirigentes, bem como a decisões referentes a processos institucionais de cunho acadêmico ou administrativo (UFBA, 2010, p. 53, grifo nosso).

Entretanto, as legislações nacional e local especificam os seguintes termos para os princípios<sup>97</sup> da gestão democrática no ensino superior público:

Quadro 34 – Princípios para a gestão democrática previstos na legislação do âmbito nacional e local

TEXTOS NORMATIVOS NACIONAIS	PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
CF (1988)	Não foram localizadas disposições específicas.
LDBEN (1996)	“Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de <b>órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.</b> Parágrafo único. <b>Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes</b> ” (BRASIL, 1996, n.p., grifo nosso).
PNE 2014-2024 (2014)	Não foram localizadas disposições específicas.

<sup>97</sup>Juridicamente, o termo “princípio” é empregado para nortear o detalhamento dos textos constitucionais, bem como outras normatizações legais (BRASIL, 2014).

TEXTOS NORMATIVOS NACIONAIS	PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
<p><b>Lei 9.192 (1995)</b></p>	<p>Essa lei regula o processo de escolha das/dos dirigentes universitárias/os:  “Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte:  I - <b>o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República</b> e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em <b>listas tríplexes organizadas pelo respectivo colegiado máximo</b>, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal;  II - os colegiados a que se refere o inciso anterior, constituídos de representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária e da sociedade, <b>observarão o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente no total de sua composição</b>;  III - <b>em caso de consulta prévia à comunidade universitária, nos termos estabelecidos pelo colegiado máximo da instituição, prevalecerão a votação uninominal e o peso de setenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação à das demais categorias</b>;  IV - <b>os Diretores de unidades universitárias federais serão nomeados pelo Reitor</b>, observados os mesmos procedimentos dos incisos anteriores” (BRASIL, 1995, n.p., grifo nosso).</p>

TEXTOS POLÍTICO- NORMATIVOS LOCAIS	PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UFRGS E NA UFBA	
	UFRGS	UFBA
<p><b>Estatuto e Regimento Geral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Na maioria dos órgãos deliberativos e consultivos, as representações são compostas por discente, docente e servidoras/es técnico-administrativas/os, que são eleitas/os por seus pares (UFRGS, 1995).</li> <li>● Nos órgãos da administração superior, há representação de ex-estudantes da universidade e de representantes da comunidade do estado do RS, escolhidos de acordo com o disposto no regimento geral da universidade (UFRGS, 1995, p. 5).</li> <li>● Na maioria dos órgãos, a representação discente é composta na proporção de uma/um aluna/o para cada cinco docentes.</li> <li>● Promover, na forma da lei, com a presença de pelo menos dois terços dos conselheiros, o processo de escolha do reitor e do vice-reitor, que incluirá consulta à comunidade universitária (UFRGS, 1995, p. 6). O reitor e o vice-reitor serão eleitos na forma da lei, entre os docentes da universidade, segundo normas definidas pelo Conselho Universitário (UFRGS, 1995, p. 8).</li> <li>● Os cargos de diretor e de vice-diretor, eleitos pela unidade, serão providos pelo reitor com mandato de quatro anos (UFRGS, 1995, p. 11).</li> <li>● Promover, na forma da lei, com a presença de pelo menos dois terços da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Na maioria dos órgãos deliberativos e consultivos, as representações são compostas por docentes, técnicas/os administrativos e discentes, que são eleitas/os por seus pares (UFBA, 2010).</li> <li>● Os órgãos superiores de deliberação são compostos por representação de um ou dois membros da comunidade, que são eleitos pelo Conselho Universitário (UFBA, 2010).</li> <li>● A representação do corpo discente em qualquer órgão de deliberação colegiada será composta na proporção de uma/um estudante para cada quatro membros não discentes, desprezada a fração resultante (UFBA, 2010).</li> <li>● A escolha da/o reitora/reitor e da/o vice-reitora/reitor, bem como da/o diretora/r e da/o vice-diretora/diretor das unidades universitárias e dirigentes dos demais órgãos executivos e colegiados, processar-se-á por meio de lista tríplex organizada por colegiado composto pelos membros do Conselho Universitário e do CONSEPE. Cada membro terá direito a apenas um voto (UFBA, 2010).</li> </ul>

TEXTOS POLÍTICO- NORMATIVOS LOCAIS	PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UFRGS E NA UFBA	
	UFRGS	UFBA
	totalidade dos seus membros, o processo de escolha do diretor e do vice-diretor, que incluirá consulta à sua comunidade (UFRGS, 1996b, p. 31).	
<b>PDI</b>	O processo de elaboração do PDI 2016-2026 foi realizado por meio de consulta pública ampla, democrática participativa. Para tanto, disponibilizaram instrumentos de consulta pela <i>web</i> caracterizando um formato de participação democrática aberta e ampla para toda a comunidade.	No PDI 2018-2022, entre os valores institucionais, está: “Pluralismo de ideias, promoção de valores democráticos e de cidadania” (UFBA, 2017, p. 65). Entretanto, não foram localizados princípios específicos para efetivar a gestão democrática.
<b>PPI</b>	O documento consta do item 4.2 do PDI. Entretanto, não foram localizados princípios específicos para efetivar a gestão democrática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No âmbito pedagógico, as ações de uma universidade ultrapassam os limites da sala de aula e envolvem concepções mais abrangentes, como: conhecimento, formação humana, cidadania, valores éticos e transformação social (UFBA, 2005, p. 4).</li> <li>• Os projetos pedagógicos dos cursos devem ser construídos mediante um trabalho cooperativo entre os segmentos que participarão da sua execução (UFBA, 2005, p. 4).</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2020) com base nas legislações nacional e local sobre gestão democrática.

Sartori (2017) entende que as teorias marxistas inferem sobre a necessidade de prestar atenção às determinações jurídicas em comparação com os atos de “vontade” dos que participam e os termos de contrato dessa participação (formas de participação) na realidade social. Para Bobbio (2009), nas formas democráticas vigentes, predomina a democracia representativa, que consiste em regras fundamentais pactuadas para autorizar por quem e como serão tomadas as decisões coletivas. Esses processos decisórios deveriam, entre outras regras universais, ter voto de igual peso, seja para eleições, seja para tomada de decisões colegiadas.

Entretanto, os princípios constantes da legislação nacional e local apontam que as universidades públicas federais realizam uma gestão democrática representativa<sup>98</sup>, mas não paritária<sup>99</sup>. No modelo universal, os votos são contados individualmente, sem diferença entre os segmentos (BOBBIO, 2009). No modelo vigente, de participação representativa, nas

<sup>98</sup> Direito à participação por meio de representação: a) direta, em sindicatos, partidos, movimentos sociais, escolas, conselhos e associação; e b) indireta, em eleições de governantes, parlamento, assembleias (MANZINI-COVRE, 2010).

<sup>99</sup> “Paridade: sf. 1 Qualidade ou característica do que é par ou igual; igualdade. 2 Qualidade de ser parecido, semelhante; parecença, semelhança”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=paridade>. Acesso em: 29 jul. 2020.

universidades predomina “o peso de setenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação à das demais categorias”, tanto nas decisões colegiadas, como nas eleições para dirigentes (BRASIL, 1995, n.p.). As pautas por um modelo paritário, constantes dos *sites* das entidades sindicais de técnicas/os administrativas/os e dos DAs, reivindicam os votos com o peso de um terço para cada categoria: docentes, técnicas/os e discentes. De forma simplificada, vejamos os modelos/tipos de voto possíveis e existentes:

Quadro 35 – Tipos de voto: universal, paritário e em universidades federais

<b>VOTO UNIVERSAL</b>	<b>VOTO PARITÁRIO</b>	<b>VOTO NOS CONSELHOS SUPERIORES E NAS CONSULTAS PÚBLICAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS</b>
São contabilizados individualmente, sem diferença de peso/poderes e sem considerar o quantitativo de pessoas em cada segmento representativo (BOBBIO, 2009).	São contabilizados sem diferença de peso/poderes, com porcentagens equânime, considerando o quantitativo de pessoas em cada segmento.	São contabilizados considerando peso/poderes superiores para alguns segmentos, no caso, 70% para docente, 15% para técnicas/os administrativos e 15% para discentes (BRASIL, 1995, 1996b).

Fonte: Bobbio (2009) e Brasil (1995, 1996b).

Os marcos legais analisados demonstram que os órgãos colegiados das universidades têm representação e decisões tomadas majoritariamente por docente (70%), nas formas da lei nacional, o que não proporciona igual respeito às/aos participantes e não assegura a igualdade de condições para justiça social participativa. Nancy Fraser (2010) afirma que a representação é definidora do político. Porém, a falsa representação (falso reconhecimento) ocorre quando as fronteiras políticas ou as regras decisórias funcionam de modo a negar a algumas pessoas, erroneamente, a possibilidade de paridade participativa na interação social e nas arenas políticas (BRASIL, 1996b; FRASER, 2010; UFBA, 2010; UFRGS, 1995).

As autoras Luce e Medeiros (2006, p. 19) advertem que

[...] devemos ter o cuidado de examinar a fundo cada proposta de gestão democrática da ou na educação, pois sob as aparências há diferenças e antagonismos matizados por interesses e concepções políticas ou até locais e particulares.

Na gestão democrática das universidades públicas federais, por exemplo, a escolha das/os dirigentes é regulada pela Lei 9.192, que prevê a indicação de listas tríplexes organizadas pelo respectivo colegiado máximo. Ainda, refere a possibilidade de consulta prévia à comunidade universitária. Entretanto, quanto ao voto, indica o peso de 70% para a manifestação de docentes em relação às demais categorias (BRASIL, 1995). Para Bobbio (2009), não há como existir uma democracia representativa quando o poder é escamoteado e quando os

cidadãos e as cidadãs não são educados nem considerados de forma justa nas regras do jogo democrático. Nos contextos locais:

- A UFBA (2018c) fez sua última indicação para reitora/reitor no ano de 2018, quando optou por uma consulta pública paritária. Ou seja, somados, os votos de cada uma das três categorias (discentes, docentes e técnicas/os) tiveram o peso de um terço na escolha dos nomes (UFBA, 2018c). Mesmo assim, tal consulta precisa ser referendada pelo Conselho Universitário, que não é composto por uma representação paritária.
- A UFRGS (2020a, n.p.) fez sua última indicação para reitora/reitor no ano de 2020, quando nem mesmo a consulta pública foi paritária: em sessão do Conselho Universitário, “foram votados itens como a fórmula da consulta, sendo mantida a fórmula formal de proporcionalidade de votos: 70% para docentes, 15% para técnicos administrativos e 15% para estudantes”.

A gestão democrática é um conjunto de instrumentos e medidas, ao encontro das vivências nas instituições escolares, nas redes e nos sistemas de ensino, que vão configurando-se em cada local. Geralmente, esse conjunto articula processos que mesclam democracia representativa com democracia participativa (LUCE; MEDEIROS, 2006). Os regimes representativos estão longe de garantir o exercício de poder para a construção da cidadania, visto que apenas a representação é insuficiente, e, mesmo adotando o nome de democracia, não garante os direitos de exercer o poder político. É considerada uma democracia liberal, formal e limitada quanto aos imperativos de representação (BOBBIO, 2009; WOOD, 2011). Um caráter de democracia participativa implica reconhecer a gestão democrática da educação como parte da emancipação humana no que se refere à educação como direito público subjetivo, considerando os princípios basilares da descentralização, da participação e da autonomia (BRASIL, 2014).

A construção de políticas educacionais passa por (re)interpretações e produções de sentidos por suas/seus atrizes/atores nos contextos locais (BALL, 2009; DOURADO, 2007). Na discussão sobre a “teoria da atuação”, que ocorre no contexto da prática, as políticas educacionais de cunho mais amplo, geralmente, não consideram os contextos sociais locais. É nos contextos específicos que continuam sendo interpretadas, traduzidas e atuadas com base nos recursos disponíveis e nas diferentes realidades econômicas, sociais, culturais e históricas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Acrescentaria: é nas diferentes realidades de participação política que são traduzidas, atuadas e (re)interpretadas. Por isso, importa que, nas construções

de políticas educacionais locais, exerça-se a participação democrática e paritária no âmbito das relações sociais, que são onde se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

Dessa forma, para viabilizar a gestão democrática, é imprescindível a descentralização e desburocratização nas decisões e nas ações de gestão, por meio do desenvolvimento da autonomia e da participação de todos os segmentos no processo de construção das políticas. Sposito (2000) ressalta a importância de as/os estudantes participarem politicamente no contexto das decisões, retomando as reflexões do ângulo das/os atrizes/atores coletivas/os juvenis, sobretudo para aquela parcela que, do ponto de vista de sua origem, recentemente teve acesso ao sistema de ensino superior público. Além disso, Gohn (2011, 2019) diz que a busca por transformação social e educacional pode ser impulsionada pela participação política, individual e/ou coletiva de estudantes, na gestão democrática que forma para a cidadania, tornando-se um elemento de inclusão, contra a discriminação e pela igualdade social.

Das argumentações colocadas, pode-se inferir que o desafio na análise de políticas educacionais está para além da compreensão das decisões e das ações. É preciso interrogar-se sobre a participação política de todos os segmentos envolvidos. Para Ball e Mainardes (2011), toda a pesquisa é considerada crítica, em especial aquelas que utilizam conceitos-chave o de justiça, abordando seus efeitos e (in)adequações. Destacam que os conceitos de justiça são inclusivos, abarcando concepções amplas de luta pelo controle de bens e discursos. Por isso, esse conceito será discutido a seguir, traçando reflexões sobre a construção de políticas públicas, suas disputas por vantagens e (i)legitimidades sociais.

Gerwitz e Cribb (2011), ao tratarem de concepções plurais sobre justiça social, trazem o conceito associacional, o qual é encontrado em Fraser (2010) sob a alcunha de “dimensão política”. Para a segunda autora, objetivamente, tal conceitualização perpassa as dimensões da redistribuição e do reconhecimento, podendo assegurar a independência e a voz das/os participantes nos processos consultivos e deliberativos das políticas sociais/educacionais. Subjetivamente, pode propiciar o reconhecimento na valoração cultural, permitindo expressar igual respeito a todas as pessoas participantes e assegurando igualdade de condições na busca por estima social.

Para além disso, Gerwitz e Cribb (2011) e Nancy Fraser (2001, 2006, 2007, 2010) apontam para possibilidades em lidar com as consequências práticas, referindo sobre a importância das políticas locais, no interior das instituições, pautadas na participação política e na responsabilização deliberativa e consultiva de grupos anteriormente subordinados, como um dos princípios da justiça social. Apontam que as decisões e as ações não podem ser vistas como responsabilidade exclusiva do Estado e/ou das suas instituições, pois requerem o reconhecimento

das diversas identidades, dos modos de participação inclusivo e não “marginalizador”. Até mesmo porque, na diversidade da participação política, podem refletir as peculiaridades no âmbito local das políticas educacionais, para que sejam construídas de/para as realidades sociais existentes.

### 7.3 ATAS DOS CONSELHOS UNIVERSITÁRIOS DA UFRGS E DA UFBA

Os Conselhos Universitários nas duas instituições são: “órgão máximo, normativo, deliberativo e de planejamento nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar” (UFRGS, 1996b, n.p.); “órgão de deliberação máxima da Universidade” (UFBA, 2010, p. 56). Em suas páginas institucionais<sup>100</sup>, a UFRGS disponibiliza as atas aprovadas de reuniões dos últimos 6 anos, de 2016 a 2021. Enquanto a UFBA disponibiliza as dos últimos 12 anos, de 2010 a 2021.

Ante o material disponível, a escolha de pesquisa será averiguar as atas de reuniões do CONSUN/UFRGS e do CONSUNI/UFBA dos cinco últimos anos, para identificar se nesse tempo houve alguma pauta que abordasse assuntos referentes às PAs. Devido ao recorte temporal, será possível analisar as atas de ao menos duas gestões (Reitorias) diferentes em cada universidade. Após a leitura dos documentos e o tratamento dos dados, a intenção é analisar o núcleo de sentidos sobre a participação política de estudantes cotistas na construção da política. Segue uma tabela com o quantitativo, por ano e total dos últimos cinco anos, das atas de reuniões que estão acessíveis virtualmente:

Tabela 9 – Quantitativo das atas de reuniões dos Conselhos Universitários

<b>ATAS DE REUNIÕES DO CONSUN/UFRGS</b>	<b>ATAS DE REUNIÕES DO CONSUNI/UFBA</b>
2017 (20)	2017 (10)
2018 (08)	2018 (09)
2019 (05)	2019 (10)
2020 (01)	2020 (09)
2021 (06)	2021 (05)
<b>Total de atas: 40</b> <b>Total de páginas: 919</b>	<b>Total de atas: 43</b> <b>Total de páginas: 368</b>
<b>Total geral de atas: 83</b> <b>Total geral de páginas: 1.278</b>	

Fonte: UFBA (2017-2022) e UFRGS (2017-2021).

A periodicidade das sessões nos respectivos conselhos é mensal, podendo ser convocadas reuniões extraordinárias:

<sup>100</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/atas-aprovadas>; <https://ufba.br/atas/consuni>. Acesso em: 7 jul. 2022.

Art.2º- O Conselho Universitário reunir-se-á por convocação de seu Presidente, em sessões ordinárias, mensalmente, na última sexta-feira de cada mês ou no primeiro dia útil imediato; e, extraordinariamente, com indicação precisa da matéria por tratar, quando assim o entender o Presidente ou por requerimento de pelo menos 1/3 (um terço) dos seus membros (UFRGS, 1996a, p. 1).

**Art. 10.** O Conselho Universitário reunir-se-á, ordinariamente, com periodicidade mensal ou, extraordinariamente, quando convocado por seu Presidente ou por requerimento da maioria absoluta dos seus membros (UFBA, 2014, p. 6, grifo do autor).

Diante da previsão acima e observando a tabela com quantitativo das atas, é possível perceber uma constância maior na periodicidade de reuniões por ano (ou constância maior de disponibilização das atas *on-line* por ano) por parte do CONSUNI/UFBA.

Na leitura das atas (43) de reuniões do CONSUNI, procurei identificar os assuntos correlativos à construção de PAs na universidade e/ou sobre a participação discente de (não)cotistas, buscando identificar o núcleo de sentidos expressos em relação a esses temas. Dentre as menções encontradas, foram selecionados os seguintes trechos para proceder à análise.

Quadro 36 – O núcleo de sentidos da participação política nas atas do CONSUNI

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>Ata 15/08/2017.</b> O Magnífico Reitor informou a respeito da existência de projeto especificamente elaborado para o <i>problema da acessibilidade</i>, esta de efetiva seriedade e preocupação gerencial na Instituição, lamentavelmente orçado em valor superior a 2 milhões de reais, assim também ocorrendo em relação a questões relacionadas com elevadores, passeios e etc., importando menos, porém, o valor financeiro envolvido do que a garantia da satisfação dos direitos da comunidade universitária através do fornecimento das condições de acesso e circulação nos campi da UFBA. [...] registrou a solicitação, por ele já efetuada, de indicações de nomes para <i>composição do grupo de trabalho especificamente voltado para políticas de inclusão na UFBA</i>, com o objetivo do tratamento e apreciação dos relatados e demais equivalentes problemas. A Conselheira Roberta Dias corroborou pronunciamentos anteriores atinentes à problemática da acessibilidade, nela identificando uma razão de constante preocupação institucional e ressaltou a já mencionada conotação legal da situação consubstanciada na aplicação, pela UFBA, do <i>Decreto impositivo da adoção de medidas e providências relativas à matéria, que, embora efetivamente válidas, são paradoxalmente exigidas em momento financeiro adverso</i>, portanto, revestindo-se de certa dificuldade de implementação por parte da Universidade.</p>	<p><b>Gestoras/es</b>  – <i>Problema da acessibilidade.</i>  – <i>Composição do grupo de trabalho voltado para políticas de inclusão na UFBA.</i>  – <i>Decreto impositivo da adoção de medidas e providências relativas à matéria, que, embora efetivamente válidas, são paradoxalmente exigidas em momento financeiro adverso.</i></p> <p><b>Estudantes</b>  ---</p>
<p><b>Ata 09.03.2018.</b> Conselheiro Orlando Neves comentou e <i>ressaltou a aparente falta de condições institucionais para o recebimento dos alunos cotistas</i> por parte do Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS) por ocasião das respectivas matrículas, talvez vivenciada por outras Unidades Universitárias da UFBA, com a sugestão de uma avaliação do assunto objetivando o fornecimento de satisfatórias condições para uma boa acolhida universitária discente.</p>	<p><b>Gestoras/es</b>  <i>Aparente falta de condições institucionais para o recebimento dos alunos cotistas.</i></p> <p><b>Estudantes</b>  ---</p>
<p><b>Ata 21/12/2018.</b> O Professor Penildon Silva Filho, especialmente participando a acerca da recente aprovação, pelo CAE (Conselho As Acadêmico de Ensino), da Resolução nº 07/18 que ‘Revoga a Resolução 08/17 e dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA’, assim proporcionando e possibilitando um <i>incremento do número de vagas supranumerárias, representativo de mais uma ação afirmativa e da defesa dos direitos humanos pela Universidade</i>, bem como de proposta de verificação. Mediante constituição de Comissão a ser especialmente formada, dos procedimentos de autodeclaração étnica de pessoas negras, indígenas, quilombolas etc., através de <i>mecanismos de avaliação fenotípica presencial, de prevista aplicação na graduação e na pós-graduação, desta forma objetivando-se uma extinção ou redução de fraudes correlatas</i>”.</p>	<p><b>Gestoras/es</b>  – <i>Incremento do número de vagas, representativo de mais uma ação afirmativa e da defesa dos direitos humanos pela Universidade.</i>  – <i>Mecanismos de avaliação fenotípica presencial, de prevista aplicação na graduação e na pós-graduação, desta forma objetivando-se uma extinção ou redução de fraudes correlatas.</i></p> <p><b>Estudantes</b>  ---</p>
<p><b>Ata 28/09/2018.</b> O Magnífico Reitor procedeu aos seguintes informes e comentários: [...] 6- eliminação e <i>corte de 40 bolsas acadêmicas para ações afirmativas, não devendo ser mais implementadas</i> pela FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) em virtude da execução de cortes</p>	<p><b>Gestoras/es</b>  <i>Informa o corte de 40 bolsas acadêmicas para ações afirmativas, não devendo ser mais implementadas.</i></p>

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p>orçamentários; A Conselheira Bruna Jacob ponderou acerca das duas características paradoxalmente contrárias do SISU e, respectivamente, relacionadas, <i>por um lado, com a favorável e positiva criação e geração de benefícios e, por outro, com a implicação de algumas adversidades e defendeu um aprofundamento do debate sobre aquela temática com extensão e ênfase à questão da permanência estudantil.</i></p>	<p><b>Estudantes</b> – <i>A favorável e positiva criação e geração de benefícios [...] a implicação de adversidades.</i> – <i>Defendeu um aprofundamento do debate sobre aquela temática com extensão e ênfase à questão da permanência estudantil.</i></p>
<p><b>Ata 28/08/2019.</b> A Conselheira Raquel Franco <i>comentou sobre efeitos já sofridos por alguns alunos, sobretudo mais carentes, em consequência dos já mencionados cortes financeiros, a exemplo, dentre outros, do abandono dos estudos, do retorno às suas cidades de origem etc., por vezes não tendo sido possível a manutenção da sua permanência na Universidade.</i></p>	<p><b>Gestoras/es</b> ---</p> <p><b>Estudantes</b> – <i>Comentou sobre efeitos já sofridos por alunos, sobretudo mais carentes, em consequência dos já mencionados cortes financeiros.</i> – <i>Não tendo sido possível a manutenção da permanência na Universidade.</i></p>
<p><b>Ata 30/04/2019.</b> O Conselheiro José de Jesus Neto também <i>saudou os citados alunos e comentou acerca da sobrevivência do movimento discente, efetivamente vivo e atuante, a despeito das constantes investidas governamentais, inclusive contra o segmento discente, aí exemplificando, dentre outras medidas, com a perspectiva de ataque ao sistema de cotas, ainda registrando a realização de um corte orçamentário correspondente a cerca de 30% da verba de custeio de 3 universidades [...] disto tudo já tendo resultado uma significativa mobilização estudantil especialmente voltada para a criação de uma frente de resistência e do Fórum de São Lázaro, com o objetivo de apresentação de vigorosa oposição às diversas ações comprometedoras do funcionamento das IFES do País.</i> Conselheiro Emanuel Vasconcelos ressaltou o caráter diferenciado do aludido corte de 30% aplicado num conjunto de apenas 3 instituições e sublinhou a <i>importância das universidades no processo de mudança de vida das pessoas [...] confrontar a externada concepção governamental de mercantilização do ensino</i>, a ocorrer de forma conjugada com as outras IFES do País. Conselheira Bruna Jacob <i>defendeu a adoção de um comportamento de consistente fortalecimento para efeito de enfrentamento de uma conjuntura efetivamente adversa, principalmente quanto à capacidade de mobilização discente</i>, além de endossar as falas precedentes. O Conselheiro Dirceu Martins [...] noticiou a realização de uma <i>defesa de dissertação de Mestrado, a acontecer no dia 03.05.2019, às 14 horas, no Instituto de Química, por parte de um aluno indígena, fato talvez inédito no País, somente possível em virtude da implantação do sistema de cotas na UFBA no ano 2004.</i></p>	<p><b>Gestoras/es</b> – <i>Saudou a sobrevivência do movimento discente, efetivamente vivo e atuante, a despeito das constantes investidas governamentais.</i> – <i>Ataque ao sistema de cotas, ainda registrando a realização de um corte orçamentário correspondente a cerca de 30% da verba de custeio de 3 universidades.</i> – <i>Significativa mobilização estudantil especialmente voltada para a criação de uma frente de resistência e do Fórum de São Lázaro.</i> – <i>Sublinhou a importância das universidades no processo de mudança de vida das pessoas.</i> – <i>Confrontar a externada concepção governamental de mercantilização do ensino.</i></p> <p><b>Estudantes</b> <i>Defendeu a adoção de um comportamento de consistente fortalecimento para efeito de enfrentamento de uma conjuntura efetivamente adversa, principalmente quanto à capacidade de mobilização discente.</i></p>
<p><b>Ata 31.05.2019.</b> A Conselheira Bruna Jacob <i>informou acerca da iniciativa de intensificação da mobilização e organização estudantil a partir do recente “Fórum de São Lázaro”</i>; registrou a execução</p>	<p><b>Gestoras/es</b> ---</p>

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p>da “1º Semana de Ciências Humanas” entre os dias 11.06.2019 e 13.06.2019; <i>comentou sobre a iniciativa do processo de realização de visitas e diálogo entre os alunos e a comunidade, em campanha conjunta com a PROAE</i>, sobretudo voltadas para a questão da violência; e noticiou a realização do “57º Congresso Nacional dos Estudantes”, a ocorrer entre 10.06.2019 e 14.06.2019, em Brasília, quando serão tratados diversos assuntos, inclusive a <i>destacada temática “Na sala de aula é que se muda uma Nação”</i>”.</p>	<p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Intensificação da mobilização e organização estudantil a partir do recente “Fórum de São Lázaro”.</i></li> <li>– <i>Visitas e diálogo entre os alunos e a comunidade, em campanha conjunta com a PROAE.</i></li> <li>– <i>Destacada temática “na sala de aula é que se muda uma Nação”.</i></li> </ul>
<p><b>Ata 21/07/2020.</b> Ícaro Jorge Santana noticiou a realização de discussões sobre o tema por parte do DCE, com o preparo de um documento (anexo) a ele relacionado e comentou acerca das <i>constantes investidas governamentais principalmente assacadas contra a assistência e permanência estudantil, além de enaltecer aquela iniciativa da UFBA que, sob as condições apresentadas, parece corresponder à melhor solução paliativa para o adverso momento atual [...]</i>. Rafaella Rios informou a respeito da formulação de um documento discente sobre o assunto, com a solicitação da sua anexação à presente Ata, de cujo escopo destacou os aspectos principalmente atinentes a uma oposição ao retorno às aulas presenciais, <i>à garantia de generalizado acesso à internet, à questão da saúde mental, à existência de um espaço apropriado para o desenvolvimento das atividades, à situação dos formandos, das matrículas e da representação discente nos espaços deliberativos</i>. O Conselheiro Ícaro Moraes comentou sobre a existência de algumas divergências nos debates estudantis realizados sobre o assunto, tendo apresentado, contudo, uma <i>majoritária convergência em relação às questões concernentes ao acesso virtual, à assistência estudantil, à precarização da educação por parte do Governo Federal</i>, este aparentemente posicionando-se a favor da aplicação de um semestre letivo sob a forma de EAD, felizmente rejeitado pela UFBA em razão principal da existência de grande quantidade de alunos sob condição de vulnerabilidade econômica e solicitou o encaminhamento da Proposta da Reitoria ao âmbito das Unidades Universitárias para execução de uma nova discussão sobre a matéria, por ele considerada insuficientemente debatida. O Conselheiro Arlindo de Souza Neto ressaltou a atipicidade do atual momento, jamais vivenciado anteriormente, e <i>apoiou a indicada alternativa de aplicação do ensino remoto, com a garantia de acesso aos alunos mais carentes</i>, então comentando acerca da necessidade da oferta de particular <i>suporte institucional em face da constatada ocorrência de expressiva exclusão social discente, ora ampliada pela pandemia e seus efeitos gerais</i>, além de <i>ratificar aspectos já colocados e basicamente referentes à consolidação democrática, à manutenção da Universidade viva, ao compromisso social da UFBA, à realização de debates sobre o mencionado problema epidemiológico, ao escasso apoio fornecido pelo Governo Federal, ao fortalecimento da Assistência Estudantil</i>, à possível implantação de núcleos de apoio psicológico por parte das Unidades Universitárias, ao recebimento de diversas cartas de estudantes sobre o assunto em apreço e à importância da construção do processo em exame com a indispensável participação e envolvimento dos três segmentos institucionais.</p>	<p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Solução paliativa para o adverso momento atual.</i></li> <li>– <i>Oposição ao retorno às aulas presenciais.</i></li> <li>– <i>Garantia de generalizado acesso à internet, à questão da saúde mental, à existência de um espaço apropriado para o desenvolvimento das atividades.</i></li> <li>– <i>Representação discente nos espaços deliberativos.</i></li> <li>– <i>Garantia de acesso aos alunos mais carentes.</i></li> <li>– <i>Expressiva exclusão social discente, ora ampliada pela pandemia e seus efeitos gerais.</i></li> <li>– <i>Consolidação democrática, à manutenção da Universidade viva.</i></li> <li>– <i>Compromisso social da UFBA, à realização de debates sobre o mencionado problema epidemiológico.</i></li> </ul>

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>Ata 23/11/2020.</b> O Conselheiro Ícaro Jorge sublinhou o caráter exitoso do ensino remoto na medida da redução dos danos eventualmente ocorridos sem a sua aplicação e <i>defendeu a adoção de ações voltadas para a acessibilidade e permanência estudantil na UFBA</i>, além de uma especial atenção aos casos dos Bacharelados Interdisciplinares do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), bem como à metodologia a ser implementada no sentido da estruturação e execução de um semestre letivo revestido de menores dificuldades, por fim <i>concitando todas as categorias universitárias a um comportamento de solidariedade e união para enfrentamento da adversa situação ora vivenciada</i>.</p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <p style="text-align: center;">---</p> <p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Defendeu a adoção de ações voltadas para a acessibilidade e permanência estudantil na UFBA.</i></li> <li>– <i>Concitando todas as categorias universitárias a um comportamento de solidariedade e união para enfrentamento da adversa situação ora vivenciada.</i></li> </ul>
<p><b>Ata 27/11/2020.</b> O Conselheiro Ícaro Santana defendeu a importante <i>manutenção do evidenciado espírito de solidariedade comunitária</i> e comunicou o atendimento das principais preocupações discentes através do escopo da proposta em exame, além de <i>requerer a adoção de constantes mecanismos de acesso do alunado a ações e serviços relacionados com a promoção da saúde mental</i>, dada a preocupante incidência elevada de adoecimentos na UFBA, ainda ratificando a externada concepção de prosseguimento da luta e esforços universitários no sentido do enfrentamento das dificuldades, portanto, não esgotados com a presente reunião, por fim <i>destacando a relevante participação e contribuição estudantil para o verificado sucesso do conjunto de todo o processo</i>.</p> <p>O Conselheiro Roberto Macedo [...] <i>solicitou da inclusão de um debate sobre a temática antirracista na programação do Congresso da UFBA do ano 2021</i>, tendo o Magnífico Reitor, sobre este assunto, <i>informado a respeito do permanente e extenso estudo daquela matéria por parte da UFBA, com a sua assegurada inclusão no mencionado evento</i>.</p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Solicitou da inclusão de um debate sobre a temática antirracista na programação do Congresso da UFBA do ano 2021.</i></li> <li>– <i>Informado a respeito do permanente e extenso estudo daquela matéria por parte da UFBA, com a sua assegurada inclusão no mencionado evento.</i></li> </ul> <p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Manutenção do evidenciado espírito de solidariedade comunitária.</i></li> <li>– <i>Requerer a adoção de constantes mecanismos de acesso do alunado a ações e serviços relacionados com a promoção da saúde mental.</i></li> <li>– <i>Destacando a relevante participação e contribuição estudantil para o verificado sucesso do conjunto de todo o processo.</i></li> </ul>
<p><b>Ata 14/12/2021.</b> Arlindo Pereira de Souza Neto referiu-se à preocupação do DCE, haja vista ter conhecimento que muitas universidades e escolas de outros Estados, ao longo da pandemia, adotaram o ensino remoto, com a perspectiva de dar uma certa continuidade às atividades acadêmicas durante esse período e expressou a sua <i>preocupação no atinente ao grande déficit que terão as escolas públicas do Estado da Bahia, refletindo, também, no acesso à Universidade</i>. O Conselheiro Arlindo disse, ainda, ter conhecimento que algumas universidades do País, principalmente do Nordeste, criaram uma <i>bonificação para estudantes que se inscreverem em cursos de universidades do seu Estado</i>, sugerindo, então, que, talvez fosse uma boa oportunidade da UFBA também pensar nesse sentido. O Magnífico Reitor, dirigindo-se, especialmente, a Arlindo, disse que, com certeza, <i>o interesse da Instituição é aprofundar as ações afirmativas, compreender o momento especial, favorecer a inclusão</i> e, por isso, como já conversado, <i>foi constituído um grupo de trabalho envolvendo a PROGRAD, a PROAE</i>, a fim de discutir, na instância apropriada, a forma de contemplar os estudantes de escolas públicas, de maneira</p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Interesse da instituição é aprofundar as ações afirmativas, compreender o momento especial, favorecer a inclusão.</i></li> <li>– <i>Foi constituído um grupo de trabalho envolvendo a PROGRAD, a PROAE.</i></li> </ul> <p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Preocupação no atinente ao grande déficit que terão as escolas públicas do Estado da Bahia, refletindo, também, no acesso à Universidade.</i></li> <li>– <i>Sugere bonificação para estudantes que se inscreverem (SISU) em cursos de universidades do seu Estado.</i></li> </ul>

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p>bem concebida, de modo que a Instituição não fique vulnerável a qualquer tipo de ação judicial, esclarecendo que já está sendo estudado e encaminhado para que os passos sejam seguros e dados nos Conselhos apropriados.</p>	
<p><b>Ata 15/03/2021.</b> A Conselheira Cássia Maciel apresentou, visualmente, um primeiro slide intitulado “Cenário do Orçamento PNAES 2021” destacando três itens: <b>1- Defasagem do investimento do valor por estudante assistido; 2- Cobertura da Política de Assistência Estudantil da UFBA, com 3 eixos: ações de assistência prioritária, programas/projetos, serviços mantidos de forma direta pela UFBA e/ou através de contratos; 3- Orçamento 2020/2021.</b> Prosseguindo, a Conselheira Cássia expôs uma sequência de outros slides, a serem apensados a esta Ata quando publicada, além de logo em seguida à reunião enviados aos Conselheiros, relacionados a cada item destacados no primeiro slide, explicitando-os com comentários esclarecedores acerca de todos eles, ressaltando alguns dados, a exemplo dos quesitos “Universidades Federais com maior quantidade de estudante assistido”, no qual a UFBA figura em terceiro lugar com 28561 estudantes assistidos, enquanto que no outro “Universidades Federais com maior valor unitário para estudante assistido” a UFBA encontra-se no quinquagésimo segundo lugar, destinando-lhe R\$ 1.291,46 por estudante, sendo a média nacional da ordem de R\$ 3.013,77. Por fim, a Conselheira Pró-Reitora de Assistência Estudantil informou que em 2020 o valor executado com recursos do PNAES totalizou R\$ 35.652,084, enquanto para 2021 está previsto no PLOA o valor de R\$ 29.119,440, <b>representando um déficit de R\$ 6.532,644, além de referir-se a outras diversas ações cobertas pela Política de Assistência Estudantil da UFBA que demandam direcionamento de recursos.</b></p>	<p><b>Gestoras/es</b>  – <i>Defasagem do investimento do valor por estudante assistido.</i>  – <i>Um déficit de R\$ 6.532,644, além de referir-se a outras diversas ações cobertas pela Política de Assistência Estudantil da UFBA que demandam direcionamento de recursos.</i></p> <p><b>Estudantes</b>  ---</p>

Fonte: UFBA (2017-2022, *passim*, grifo nosso).

A maioria dos núcleos de sentidos, nas exposições feitas pelas/os gestoras/es e pelas/os estudantes sobre a concepção das funções sociais da universidade pública e sobre a construção das AAs, converge para argumentos semelhantes e com objetivos em comum: enfrentar a crise político-governamental que assola o país, visto que geram aprofundamento das desigualdades educacionais, excluindo das instituições os estudantes em situação de vulnerabilidade social — especialmente as/os cotistas.

Com foco na atuação política estudantil, é possível perceber que, mesmo com a extrema discrepância quantitativa de representatividade nos conselhos (o que explica um reduzido número de falas em relação às/os gestoras/es, que são a extrema maioria em termos quantitativos), parece haver uma valorização das vozes e das atuações estudantis e também uma relação dialógica, pelo menos nas atas que foram analisadas.

Mesmo não tendo a representação formal para estudantes cotistas, foi possível constatar que boa parte das/os representantes discentes é ingressante por reserva de vagas e demanda (na maioria das falas) Políticas Afirmativas após o acesso. Nos textos selecionados e nos seus núcleos de sentido, é observável uma certa solidariedade entre gestoras/es e estudantes, em prol do enfrentamento das atuais adversidades e da construção de uma instituição mais inclusiva, em que pesem todos os obstáculos apontados pelas/os próprias/os atrizes/atores.

Igualmente, na leitura das atas (40) de reuniões do CONSUN da UFRGS realizadas de 2017 a 2021, procurei identificar: os assuntos correlativos à construção de PAs na universidade e/ou sobre a participação discente/cotistas; e o núcleo de sentidos expressos em relação a esses temas durante as reuniões. Dentre as menções encontradas, foram selecionados os seguintes trechos para proceder à análise.

Quadro 37 – O núcleo de sentidos da participação política nas atas do CONSUN

EXCERDOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>Ata 1.250/2017.</b> O Conselheiro Marcus Vinicius de Freitas Rosa [...]. <i>Afirmou que os servidores técnico-administrativos em educação haviam tido uma atuação central, juntamente com os estudantes, em especial os estudantes negros, na manutenção da política de cotas da UFRGS.</i></p> <p>A Conselheira Karla Maria Muller [...] <i>Expressa preocupação com ações de governos que resultam na desestruturação de instituições públicas</i> com reconhecida atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, uma vez que desempenham <b>papel fundamental na transformação da realidade social</b>, política e econômica do país para o desenvolvimento de uma nação mais justa e igualitária.</p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Servidores técnico-administrativos em educação haviam tido uma atuação central, juntamente com os estudantes, em especial os estudantes negros, na manutenção da política de cotas da UFRGS.</i></li> <li>– <i>Expressa preocupação com ações de governos que resultam na desestruturação de instituições públicas.</i></li> </ul> <p><b>Estudantes</b></p> <p style="text-align: center;">---</p>
<p><b>Ata 1.255/2017</b> (embate referente à desocupação da Vila Boa Esperança, situada em área da UFRGS). A Conselheira Elisiane Wolf de Fraga [...] Declarou que <i>não tinha qualquer fé nos espaços institucionais da Universidade e que estava ali para escancarar o caráter de classe burguês e exclusivo da Instituição</i>, não apenas para com os trabalhadores da Universidade, mas também para com os estudantes que eram trabalhadores e/ou filhos de trabalhadores da Universidade [...] Mencionou que trazia aquela questão com o objetivo de explicitar novamente o caráter da Instituição; e, naquele sentido, <i>salientou que ninguém estava ali para pedir qualquer favor à Universidade, ou fazer qualquer pedido ao CONSUN, mas para falar de um direito básico daquelas famílias, o direito de uma moradia digna.</i> [...] <b>Relatou que aquela era a terceira reunião do CONSUN desde que haviam sido eleitos, sendo que era a terceira vez que não tinham recebido nenhuma convocatória. Afirmou que havia assuntos da ordem do dia que não puderam debater com a base dos estudantes, porque eram boicotados.</b></p> <p>O Senhor Presidente disse que faria uma manifestação referente à situação [...] afirmou que não era má vontade e tampouco política da Universidade fazer qualquer tipo de perseguição ou desalojamento daquela natureza. Explicou que era preciso ver que estavam no plano judicial e, portanto, a decisão não cabia ao Reitor.</p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <p><i>Afirmou que não era má vontade e tampouco política da Universidade fazer qualquer tipo de perseguição.</i></p> <p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Não tinha qualquer fé nos espaços institucionais da Universidade.</i></li> <li>– <i>Salientou que ninguém estava ali para pedir qualquer favor à Universidade, ou fazer qualquer pedido ao CONSUN, mas para falar de um direito básico.</i></li> <li>– <i>Era a terceira vez que não tinham recebido nenhuma convocatória para a reunião.</i></li> <li>– <i>Afirmou que havia assuntos da ordem do dia que não puderam debater com a base dos estudantes, porque eram boicotados.</i></li> </ul>

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>Ata 1.258/2017.</b> O Conselheiro Maicon Prado da Cruz disse que como representante discente do CONSUN iria se manifestar enquanto gestão vigente do Diretório Central dos Estudantes - DCE, juntamente com seus colegas Fellipe da Silva Belasquem e João Francisco Milani de Souza Castro, sobre a notícia dos cortes, que não os surpreendia, mas os preocupava em relação aos setores que seriam afetados por aqueles cortes. Afirmou que o DCE <i>esperava que aqueles cortes não atingissem, por exemplo, as políticas de assistência estudantil dentro da Universidade, pois sabiam que a corda sempre arrebentava do lado mais fraco. Reafirmou a posição do DCE de, no próximo período, estar organizado na resistência e articulado numa frente que pudesse pressionar parlamentares e algumas autoridades para liberar aqueles recursos para a Universidade.</i></p>	<p><b>Gestoras/es</b> ---</p> <p><b>Estudantes</b> <i>Esperava que aqueles cortes não atingissem, por exemplo, as políticas de assistência estudantil dentro da Universidade, pois sabiam que a corda sempre arrebentava do lado mais fraco.</i></p> <p><b>Estudantes</b> – <i>Manifesto convocando o movimento estudantil em defesa da universidade pública.</i> – <i>Participando de todas as atividades em defesa das instituições de ensino superior.</i> – <i>Mobilizando para participar do ato do abraço em torno da UFRGS.</i> – <i>Debate era “A crise política e os caminhos para o fortalecimento da democracia”.</i> – <i>comemoração dos “Cem anos do Manifesto de Córdoba”.</i></p>
<p><b>Ata 1.263/2017.</b> O Conselheiro Cesar Valmor Machado Lopes comunicou que a FACED estava convidando a todos para o “<i>Novembro Negro na UFRGS</i>” [...] era uma parceria ampla entre os diferentes núcleos e setores das unidades acadêmicas que vinham trabalhando com aquela temática na Universidade com destaque para, além da FACED, a Escola de Enfermagem, o Instituto de Psicologia, o Instituto de Artes, o Instituto de Letras, o Colégio de Aplicação, e também a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas e a Pró-Reitoria de Extensão. Afirmou que o “<i>Novembro Negro na UFRGS</i>” era uma <i>organização dos movimentos negros da UFRGS, que buscava dar visibilidade efetiva à sua comunidade negra através das ações afirmativas e da afirmação</i> do adjetivo “negro”, o qual era uma escolha dos servidores técnico-administrativos em educação, docentes e discentes dos núcleos que trabalhavam com aquele tema na Universidade.</p>	<p><b>Gestores/es</b> <i>O “Novembro Negro na UFRGS” era uma organização dos movimentos negros da UFRGS, que buscava dar visibilidade efetiva à sua comunidade negra através das ações afirmativas e da afirmação.</i></p> <p><b>Estudantes</b> ---</p>

EXCERDOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>Ata 1.270/2018.</b> A Conselheira Magali Mendes de Menezes disse que a solicitação era apenas pela questão simbólica e explicou que não tinha dito que não havia negros, mas, sim, que infelizmente eles ainda eram minoria dentro de uma universidade. Afirmou que a política das Ações Afirmativas ainda iria trazer efeitos ao longo dos anos, no entanto ainda <b><i>eram pequenas as participações de professores, servidores técnico-administrativos em educação ou estudantes negros no Conselho.</i></b> A seguir, a Conselheira <b><i>declarou que em nome do Coletivo Negro da FACED procederia à leitura da Moção de Repúdio aprovada pelo CONFACED.</i></b></p> <p>O Senhor Presidente [...] <b><i>informou sobre a redução do orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES,</i></b> ressaltando que era a primeira vez que aquilo ocorria. Afirmou que aquilo os preocupava muito apesar da redução ter sido pequena e lembrou que, no governo Dilma, o orçamento do PNAES havia tido a correção. Destacou que o governo, além de não fazer a correção, fizera ainda uma redução do orçamento do PNAES. <b><i>Declarou que aquilo os deixava muito preocupados, porque aqueles recursos do PNAES atendiam às demandas crescentes de inclusão e manutenção dos alunos e alunas na Universidade.</i></b></p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Eram pequenas as participações de professores, servidores técnico-administrativos em educação ou estudantes negros no Conselho.</i></li> <li>– <i>Em nome do Coletivo Negro da FACED procederia à leitura da Moção de Repúdio aprovada pelo CONFACED.</i></li> <li>– <i>Informou sobre a redução do orçamento do PNAES.</i></li> <li>– <i>Declarou que aquilo os deixava muito preocupados, porque aqueles recursos do PNAES atendiam às demandas crescentes de inclusão e manutenção dos alunos e alunas na Universidade.</i></li> </ul> <p><b>Estudantes</b></p> <p style="text-align: center;">---</p>
<p><b>Ata 1.312/2020.</b> A Conselheira Jaqueline Silinske desejou um ótimo ano de 2020, com muita luta, e <b><i>que todos seguissem fortes em seus propósitos, sobretudo em defesa da universidade pública.</i></b> Disse que concordava com muitos dos tópicos abordados pelos Conselheiros que a precederam e que uma das principais lutas vislumbradas <b><i>para 2020 seria a luta pela democracia interna na Universidade.</i></b> Ressaltou que, enquanto a democracia vinha sendo cada vez mais atacada nas esferas políticas, <b><i>o Conselho mantinha a composição de 70%, 15% e 15%, o que não representava a comunidade universitária,</i></b> visto que os discentes e técnicos teriam pouco espaço para falar e expressar suas demandas, concordando que precisavam falar bastante no pouco tempo de que dispunham para se expressar. Afirmou que uma das <b><i>maiores reivindicações dos estudantes era em relação às bolsas e que eles vinham sofrendo ataques no tocante à sua condição financeira.</i></b> [...] Concluiu dizendo que toda a comunidade universitária sentia os ataques, mas que os estudantes sentiam mais, porque se dedicavam integralmente à universidade pública, sendo ela o seu trabalho [...].</p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <p style="text-align: center;">---</p> <p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Em defesa da universidade pública.</i></li> <li>– <i>Para 2020 seria a luta pela democracia interna na Universidade.</i></li> <li>– <i>O Conselho mantinha a composição de 70%, 15% e 15%, o que não representava a comunidade universitária.</i></li> <li>– <i>Maiores reivindicações dos estudantes era em relação às bolsas e que eles vinham sofrendo ataques no tocante à sua condição financeira.</i></li> </ul>

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>Ata 1.329/2021</b> (embates sobre o descumprimento pelo reitor da Resolução 062/2021 do CONSUN; e sobre as justificativas inverídicas para o atraso na decisão relativa ao processo seletivo de ingresso de 2021 na UFRGS). O Conselheiro Theo Pagot Comissoli afirmou que <i>a atual Reitoria era completamente ilegítima do ponto de vista da comunidade universitária; que ela podia ter legitimidade jurídica e formal, mas não tinha qualquer legitimidade política, confiança e muito menos respeito da comunidade acadêmica</i>. Disse que não tinha legitimidade um reitor que só chegara àquele cargo porque se articulara com o reacionário deputado Alcíbio Mesquita Bibó Nunes; que era indicado a dedo pelo genocida Presidente Jair Messias Bolsonaro e pelo Vice-Presidente Hamilton Mourão; que era indicado pelo governo obscurantista, anticidência, antitrabalhadores e que vira no Reitor a figura para operar o seu projeto político de universidade. Disse que não precisava recitar todas as <i>ações desrespeitosas e autocráticas que já foram feitas pelo Senhor Presidente</i>, mas que ele demonstrara a que viera desde a sua eleição até aquele momento: ser <i>um operador da política bolsonarista na UFRGS</i>. Argumentou que o Reitor não respeitaria o CONSUN porque via nele apenas adversários e sempre tenderia a fazer manobras para executar o seu projeto político. Afirmou que o Brasil vivia um verdadeiro morticínio, operado conscientemente pelo governo federal, e que todos aqueles indicados pelo governo para operar instituições públicas, desde o Ministério da Saúde até as universidades, eram cúmplices daquela política, e complementou que estava na mão de cada conselheiro presente decidir sobre o futuro da UFRGS e a possibilidade de imputar uma derrota ao projeto bolsonarista que vinha ceifando a vida de amigos, colegas e familiares. Lembrou que o art. 12, inciso 17, do Estatuto e Regimento Geral da UFRGS dava ao CONSUN a <i>possibilidade de destituição do Reitor e que aquela era a tarefa dos Conselheiros</i> se eles quisessem de fato combater toda aquela política, que só tendia a se radicalizar e a piorar ainda mais. Afirmou que o Reitor não era legítimo e que todos sabiam muito bem disso; que aquelas ações só tendiam a continuar e talvez ainda piorar. Por último, disse que <i>aquela era a manifestação pela destituição do Reitor</i>, a qual era a vontade da comunidade acadêmica, porque não via legitimidade na Reitoria interventora e cúmplice do bolsonarismo, e pediu o apoio de todos os Conselheiros para se somarem àquela luta.</p> <p>A Conselheira Jaqueline Silinske Argumentou que <i>a UFRGS não queria uma Reitoria interventora</i> e vinha debatendo a necessidade de democracia e autonomia e que isso perpassava, por exemplo, debates sobre questões que precisavam ser aprofundadas, porque ter uma Reitoria interventora naquele momento significava também que houvera todo um processo de não escuta à comunidade acadêmica e de uma <i>consulta eleitoral que não fora paritária e que reduzira a participação dos estudantes</i>. Disse que era preciso entender que <i>todo aquele contexto de haver uma Reitoria interventora não vinha daquele momento, mas de processos antidemocráticos que já aconteciam antes</i>.</p>	<p><b>Gestoras/es</b></p> <p>---</p> <p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>A atual Reitoria era completamente ilegítima.</i></li> <li>– <i>Ações desrespeitosas e autocráticas foram feitas pelo reitor.</i></li> <li>– <i>Aquela era a manifestação pela destituição do Reitor.</i></li> <li>– <i>A UFRGS não queria uma Reitoria interventora.</i></li> <li>– <i>Consulta eleitoral que não fora paritária e que reduzira a participação dos estudantes.</i></li> <li>– <i>Que todo aquele contexto de haver uma Reitoria interventora não vinha daquele momento, mas de processos antidemocráticos que já aconteciam antes.</i></li> </ul>

EXCERTOS DAS ATAS DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SOBRE PA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>Ata 1.331/2021.</b> A Conselheira Jaqueline Silinske saudou os Conselheiros e principalmente os estudantes que faziam naquele momento, em frente à Reitoria, <b><i>uma manifestação contra o que chamou de Reitoria interventora e ilegítima e pela sua destituição.</i></b> Disse que a manifestação se somava a outras que já haviam sido promovidas, com ampla participação dos estudantes e da comunidade acadêmica, pela destituição da Reitoria.</p> <p>O Conselheiro Patrick Veiga da Silva [...] Observou que <b><i>o CONSUN permanecia sendo desacatado e desobedecido quanto à decisão sobre a reestruturação administrativa</i></b> [...] afirmou que chegara o momento em que o Conselho precisava tomar um posicionamento frente ao desacato por parte do reitor à decisão do órgão máximo da Universidade [...] <b><i>Citou também o desligamento de 195 estudantes cotistas no mês de junho, alegando que o problema das matrículas provisórias — ou precárias — se estendia desde o ano de 2016,</i></b> e várias vezes o tema fora abordado no Conselho, relatando como isso afetava a saúde mental dos estudantes que, depois de terem cursado mais de quatro semestres, recebiam a notificação de seu desligamento. Disse que o DCE já atendera o caso de um estudante cotista que viera do Pará para estudar na UFRGS, morando na Casa do Estudante, e, do dia para a noite, fora desligado da Universidade e nem sequer conseguia entrar no restaurante universitário para almoçar, porque seu cartão de identificação não tinha mais efeito na Universidade. Disse que era com esses tipos de casos que lidavam por conta da situação das matrículas precárias, de <b><i>estudantes que tinham o sonho de entrar na Universidade e que, muitas vezes em razão de erros no processo — erros de cálculo ou devidos à burocracia do edital -, vinham sendo desligados da Universidade</i></b> [...] Relatou que fora feito um estudo, por meio do Grupo de Trabalho (GT) de matrículas do DCE, estudando os editais de outras universidades federais do porte da UFRGS ou ainda maiores, e tentando entender por que a UFRGS tinha aquele problema enquanto muitas <b><i>outras universidades não tinham, ressaltando que a UFRGS era a única com problema de matrículas provisórias</i></b> [...] Explicou <b><i>que a proposta do DCE era de que o CONSUN formasse uma comissão especial, paritária, para avaliar como vinha se dando o processo de avaliação de documentação socioeconômica na Universidade e que desse um parecer apontando quais eram as iniciativas que a Universidade precisava tomar para resolver de uma vez por todas o problema</i></b> [...].</p> <p>Foi submetida a votação a solicitação do Conselheiro Patrick Veiga da Silva de formação de Comissão Especial para <b><i>avaliar os processos de análise socioeconômica dos estudantes cotistas.</i></b> A proposta foi APROVADA com 53 votos a favor, 03 votos contrários e 13 abstenções.</p>	<p><b>Gestoras/es</b> ---</p> <p><b>Estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Uma manifestação contra o que chamou de Reitoria interventora e ilegítima e pela sua destituição.</i></li> <li>– <i>O CONSUN permanecia sendo desacatado e desobedecido quanto à decisão sobre a reestruturação administrativa.</i></li> <li>– <i>Citou também o desligamento de 195 estudantes cotistas no mês de junho, alegando que o problema das matrículas provisórias — ou precárias — se estendia desde o ano de 2016.</i></li> <li>– <i>Estudantes que tinham o sonho de entrar na Universidade e que, muitas vezes em razão de erros no processo — erros de cálculo ou devidos à burocracia do edital, vinham sendo desligados da Universidade</i></li> <li>– <i>Outras universidades não tinham, ressaltando que a UFRGS era a única com problema de matrículas provisórias.</i></li> <li>– <i>Explicou que a proposta do DCE era de que o CONSUN formasse uma comissão especial, paritária, para avaliar como vinha se dando o processo de avaliação de documentação socioeconômica na Universidade e que desse um parecer apontando quais eram as iniciativas que a Universidade precisava tomar para resolver de uma vez por todas o problema.</i></li> </ul>

Fonte: UFRGS (2017-2021, *passim*, grifo nosso).

Do ano de 2018, foram disponibilizadas oito atas em ambiente virtual: apenas uma era de reunião ordinária do Conselho Universitário da UFRGS; as demais eram de reuniões solenes para pessoas homenageadas pela instituição. Situação semelhante ocorreu com as atas do ano de 2019, e todas as disponibilizadas (cinco) eram de sessão solene. Desse modo, foi possível analisar apenas as atas dos anos de 2017, 2020 e 2021.

Dentre todas as atas lidas, destaco as de números 1.329 e 1.331 de 2021, com um total de 86 páginas, contendo muitos discursos, tensões e manifestos — que em sua maioria tinham como núcleo de sentidos a intervenção política sofrida pela instituição com o ato do presidente da República em nomear um reitor que não fora eleito pela comunidade acadêmica. Todas/os as/os conselheiros (representantes das categorias discentes, técnicas/os e docentes), em uma só voz, tratavam do tema, ressaltando o desrespeito à democracia interna da UFRGS — desrespeito à autonomia universitária.

Ademais, tratavam desses reflexos na gestão da universidade, visto que o atual reitor apresentava ações autocrática e descumpria resoluções do CONSUN. Ainda, havia atrasado a realização do processo seletivo vestibular de 2021, divulgando na mídia justificativas que não condiziam com a realidade. Destacavam que, por mais relativa que fosse a democracia interna, mesmo as/os discentes e as técnicas/os querendo maior participação, ainda assim, era menos monocrática que as decisões do atual reitor.

Em termos de lutas por justiça social, nas duas universidades o núcleo de sentidos mais recorrente na voz dos estudantes é a exclusão social/educacional pela falta de *redistribuição socioeconômica*; e na UFRGS essa luta está conjugada com as demandas por *participação democrática e paritária*. Quanto às reivindicações estudantis por redistribuição, a posição da maioria das/os gestoras/es que se pronunciaram durante as reuniões dos conselhos foi de solidariedade, especialmente na construção de discursos igualitários.

#### 7.4 PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS NOS MATERIAIS PRODUZIDOS PELOS DIRETÓRIOS CENTRAIS DE ESTUDANTES NA UFRGS E NA UFBA

Durante as entrevistas semiestruturadas com coordenadores do DCE/UFRGS e do DCE/UFBA, cheguei a solicitar documentos como atas de reuniões e outros. Entretanto, reavaliei o pedido como forma de preservação desses movimentos estudantil, ainda mais na atual conjuntura. Outrossim, fui informada de que a maioria dos seus registros políticos era pública e estava disponível em redes sociais. Desse modo, a pesquisa tomou outros contornos.

O primeiro passo foi localizar quais redes sociais utilizavam e iniciar uma aproximação tanto com os perfis coletivos quanto com os individuais, entendendo que estão intrinsecamente ligados. Entretanto, aqui tratarei apenas dos perfis coletivos, conforme mapeamento a seguir:

Quadro 38 – Perfis de atuação coletiva em mídias digitais dos DAs

	DA/UFRGS	DA/UFBA
<b>Página</b>	<a href="http://dceufrgs.com.br/">http://dceufrgs.com.br/</a>	<a href="https://ufbadce.wordpress.com/">https://ufbadce.wordpress.com/</a>
<b>Instagram</b>	<a href="https://www.instagram.com/dce.ufrgs/">https://www.instagram.com/dce.ufrgs/</a>	<a href="https://www.instagram.com/ufbadce/">https://www.instagram.com/ufbadce/</a>
<b>Facebook</b>	<a href="https://pt-br.facebook.com/dce.ufrgs/">https://pt-br.facebook.com/dce.ufrgs/</a>	<a href="https://pt-br.facebook.com/dceufba">https://pt-br.facebook.com/dceufba</a>
<b>Twitter</b>	<a href="https://twitter.com/dce_ufrgs">https://twitter.com/dce_ufrgs</a>	<a href="https://twitter.com/dceufba">https://twitter.com/dceufba</a>
<b>YouTube</b>	Não localizado	<a href="https://www.youtube.com/channel/UC8DR5qedYWXtEcW-RSPaMYw">https://www.youtube.com/channel/UC8DR5qedYWXtEcW-RSPaMYw</a>

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em mapeamento em mídias digitais.

Após o acompanhamento nas mídias sociais durante os últimos dois anos, considerando as redes que são atualizadas com mais frequência e o vasto material encontrado, a coleta de dados ficou restrita às páginas do Facebook e do Instagram. No momento da coleta dos textos de materiais produzido pelo DCE da UFRGS, as publicações encontradas no Facebook eram de maio/2019 a julho/2022; e no Instagram coincidiam com o mesmo período. A amostragem foi direcionada para publicações mais recentes, dos últimos dois anos, procurando não replicar ações e pautas que eram recorrentes. Desse modo, as principais mensagens encontradas são as que seguem:

Quadro 39 – O núcleo de sentidos nos textos de materiais produzidos pelo DCE/UFRGS

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFRGS	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>1) Coletivo de Estudantes Indígenas e DCE da UFRGS participaram da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.</b></p> <p>A participação foi intermediada pelo DCE com a Deputada Luciana Genro @lucianagenro. Luana Kaingang representou a ocupação dando um histórico do problema, denunciando o <i>racismo sofrido nas dependências da casa do estudante e o descaso da Universidade, principalmente com as estudantes indígenas mães</i> e como esses obstáculos influenciam na permanência das e dos estudantes indígenas na UFRGS. O DCE, após uma saudação inicial, cedeu o tempo para a fala da Luana. A Comissão de Direitos Humanos assumiu o compromisso se manifestar perante a Reitoria da UFRGS em solidariedade à luta dos estudantes indígenas além de se colocar à disposição para acompanhar as negociações em andamento.</p>	<p>– <i>Estudantes Indígenas.</i>  – <i>Direitos Humanos.</i>  – <i>Racismo sofrido nas dependências da casa do estudante.</i></p>

<b>TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFRGS</b>	
<b>PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS</b>	<b>NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>
<p><b>2) Blitz no RU</b>  Nós do DCE estaremos no RU do Centro para coletar assinaturas para o abaixo-assinado que fizemos contra as mudanças nos Restaurantes Universitários da UFRGS. Fica esperto quanto tu passar por lá nos próximos dias e contribui para revogamos essas medidas! Desde a reabertura, os RUs sofreram muitas <u>mudanças que atrapalharam a vida do estudante e diminuiram a qualidade do serviço de alimentação</u> prestado pela universidade. O RU Centro tem servido diariamente 500 refeições, uma diminuição drástica em relação às 3 mil refeições de antes da pandemia. O resultado disso são <u>estudantes ficando sem refeições e formando filas na frente do RU na esperança de ter uma marmita sobrando no final do expediente</u>. Além disso, temos enfrentado <u>o atraso na abertura dos RUs e a má qualidade da comida</u> servida. Muitas vezes a comida se quer é suficiente para aqueles e aquelas que agendaram. Esse sistema de agendamentos implementado tem falhado miseravelmente em garantir a alimentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Restaurante Universitário.</i></li> <li>– <i>Atraso na abertura.</i></li> <li>– <i>Má qualidade da comida.</i></li> <li>– <i>Estudantes ficando sem refeições.</i></li> <li>– <i>Sistema de agendamentos implementado tem falhado.</i></li> </ul>
<p><b>3) Ato pelo meio passe estudantil</b>  Em novembro de 2021, foi aprovado na Câmara Municipal de Porto Alegre o projeto de lei do prefeito bolsonarista, <u>Sebastião Melo, que atacou o meio passe estudantil e as isenções de ônibus</u>. Com a volta gradual das aulas presenciais, muitos estudantes estão sofrendo com as novas regras em relação ao TRI Estudantil, principalmente porque os estudantes da pós-graduação e que residem na região metropolitana perderam o direito do meio passe! Nós estamos construindo um ato para reivindicar o fim desse projeto!</p>	<p><i>Pelo meio passe estudantil.</i></p>
<p><b>4) Plenária Universitária</b>  Entidades representativas de docentes, técnicos/as-administrativos em educação, terceirizados/as e estudantes da UFRGS, UFCSPA, IFRS e IF-Sul convidam estudantes e trabalhadores/as para a plenária de mobilização pela greve geral de servidores federais, dia 16/3, 16h, em frente à Faculdade de Educação da UFRGS. É necessário lutarmos <u>pela manutenção e qualificação dos serviços públicos, contra a Reforma Administrativa, pelo fim da Emenda Constitucional 95 e pela garantia das condições de trabalho e estudo presenciais na pandemia</u>. A plenária do dia 16, além de tratar dos temas nacionais dos/as trabalhadores/as, também servirá para ajudar a <u>articular as pautas do movimento sindical com o movimento estudantil, para aprofundarmos juntas/os as lutas por mais assistência, permanência e direitos dentro e fora das IFEs</u>. Após a atividade, <u>caminharemos até a Ocupação Casa de Estudantes Indígenas para fortalecermos essa luta tão necessária a estudantes indígenas e suas famílias e levaremos donativos</u>. Por isso, traga água e alimentos não perecíveis para serem entregues à Ocupação. Em caso de mau tempo, a Plenária acontecerá na sala 605 da Faculdade de Educação da UFRGS, mediante apresentação de comprovante vacinal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Pela manutenção e qualificação dos serviços públicos.</i></li> <li>– <i>Articular as pautas do movimento sindical com o movimento estudantil.</i></li> <li>– <i>Lutas por mais assistência, permanência e direitos.</i></li> <li>– <i>Ocupação Casa de Estudantes indígenas para fortalecermos essa luta.</i></li> </ul>
<p><b>5) Ato em defesa da casa do estudante indígena</b>  Em 15/03/22 às 14h. Avenida Osvaldo Aranha, 308. Atenção colegas!! <u>É hora de reforçar o apoio à luta pela moradia estudantil indígena!</u> A ocupação já resiste há uma semana e precisamos manifestar nossa solidariedade para pressionar a UFRGS e a prefeitura para solucionar o problema de nossos colegas indígenas! Participe, chama teus colegas, compartilhe e vamos pra luta!</p>	<p><i>Apoio à luta pela moradia estudantil indígena.</i></p>
<p><b>6) Recepção dos Calouros, com as atividades:</b>  Uma das atividades que o DCE está organizando para o trote dos bixos é um campeonato de Tik-Tok! Olha aí, gurizada! Já conhecem o sacoloko do DCE? Então vão conhecer amanhã! A partir das 17h na Praça do Aero móvel, também conhecida como Praça Júlio Mesquita e Praça do Paulista! <u>Trote solidário. Pedimos à todas e todos que vão participar da recepção que se puderem, levem alguma doação a ser destinada aos colegas indígenas que estão ocupando por moradia e assistência estudantil</u>. O que mais é necessário nesse momento: lona, barracas, cobertores, colchões fraldas, produtos de higiene pessoal, alimentos, roupas em geral, água, gás, álcool em gel, material de limpeza, panelas, utensílios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Recepção dos Calouros.</i></li> <li>– <i>Trote solidário.</i></li> <li>– <i>Doação a ser destinada aos colegas indígenas.</i></li> </ul>

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFRGS	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
de cozinha. Contamos com essa corrente de solidariedade!	
<p><b>7) Racismo. Nota de Denúncia do Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRGS</b></p> <p>Há poucos minutos aconteceu a maior prova do quanto precisamos do nosso espaço! <u>Nossa parente foi vítima de racismo dentro da CEU - Casa do Estudante Universitário, onde a UFRGS julga tanto ser ideal para nossa permanência. Foi posto um cacho de bananas podres na porta do quarto, onde está mais do que nítido que é um quarto de estudante indígena.</u> Situações como essa são frequentes no nosso dia a dia dentro da CEU. Denunciamos esse ato absurdo e exigimos que a administração da Casa do Estudante e a UFRGS tome as devidas providências. Atitudes como essas não nos calarão, nunca abaixaremos a cabeça para esses racistas. Somos indígenas com orgulho! Seu racismo não nos intimida, apenas nos fortalece. Racistas não passarão! #casadoestudanteindígenajá.</p>	<p>– <i>Racismo dentro da CEU.</i></p> <p>– <i>Denúncia do Coletivo de Estudantes Indígenas.</i></p>
<p><b>8) Ato pela vida das mulheres</b></p> <p>Hoje, dia 8 de Março é Dia Internacional da Mulher e teremos mais uma edição da marcha anual das mulheres! O ato terá uma concentração em frente à FACED/UFRGS, às 17h, e marcharemos até a Esquina Democrática (18h). <u>É importante relembrar da importância da organização de mulheres na universidade hoje. Juntas conseguimos avançar cada vez mais na busca e consolidação por direitos e participação nos espaços. O futuro é feminista!</u> O DCE deseja um feliz dia da mulher para todas as estudantes e trabalhadoras da UFRGS! Que a nossa luta floresça cada vez mais!</p>	<p><i>Ato pela vida das mulheres.</i></p>
<p><b>9) Movimento Estudantil da UFRGS defende a expulsão de Álvaro Hauschild</b></p> <p>O movimento estudantil da UFRGS, através do Conselho de Entidades de Base reunido no último dia 24, manifesta <u>reivindicação pela expulsão de indivíduo publicamente engajado na ideologia nazista</u> A proposta foi feita pelo @cappufrgs e faz parte do movimento de cobrança por atitudes por parte da procuradoria da universidade que está "analisando o processo de expulsão".</p>	<p><i>Expulsão de indivíduo publicamente engajado na ideologia nazista.</i></p>
<p><b>10) Plantão de Auxílio com as matrículas</b></p> <p>É hora de comemorar muito a conquista da tua vaga MAS presta atenção no processo de MATRÍCULA! <u>Quem vem com as ações afirmativas, precisa apresentar uma série de documentos que às vezes não são fáceis de conseguir!</u> No dia 4 de março o DCE da UFRGS fará um plantão para auxiliar calouros e calouras! Avisa a galera e aparece no DCE entre as 10h e 18h para tirar tuas dúvidas! É na Avenida João Pessoa, 41. Não custa lembrar: vem de máscara!</p>	<p>– Auxílio com as matrículas.</p> <p>– <i>Quem vem com as ações afirmativas precisa apresentar uma série de documentos que às vezes não são fáceis de conseguir.</i></p>
<p><b>11) Reintegração de mais uma colega cotista expulsa da Universidade</b></p> <p>Nessa semana, conquistamos na justiça a reintegração de mais uma colega cotista expulsa da Universidade. <u>Como resultado da ação judicial, a UFRGS foi obrigada a devolver a vaga da colega da Nutrição que teve sua matrícula indeferida injustamente.</u> Esta é mais uma vitória do trabalho incansável do <u>GT de Matrículas do DCE com o escritório Giroto, Lemes &amp; Zimmermann @glzadv em defesa dos estudantes cotistas da UFRGS.</u> Se você está com a matrícula provisória ou precisa de algum auxílio, preencha o formulário disponível no link da Bio do DCE.</p>	<p>– <i>Reintegração de mais uma colega cotista.</i></p> <p>– <i>GT de Matrículas do DCE com o escritório de advocacia em defesa dos estudantes cotistas da UFRGS.</i></p>
<p><b>12) Debate com Centros e Diretórios Acadêmicos para o Conselho de Entidade de Bases (CEB). 24/02/22. 18h. Google Meet. Com a pauta: <u>Situação da Universidade; retorno presencial; transporte público; ataques ao TRI escolar.</u></b> DCE convoca todos Centros e Diretórios Acadêmicos para o Conselho de Entidade de Bases (CEB) para que possamos atualizar os debates e organizar nossa intervenção nas lutas que estão colocadas nesse momento. A convocatória oficial foi realizada na quarta-feira da semana passada, a partir dos e-mails das entidades.</p>	<p>– Debate.</p> <p>– <i>Situação da Universidade; retorno presencial; transporte público; ataques ao TRI escolar.</i></p>

<b>TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFRGS</b>	
<b>PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS</b>	<b>NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>
<p><b>13) Recepção do Ministro da Educação na UFRGS</b>            Na próxima segunda-feira, 21/02/22 ÀS 9h, o inimigo da educação, Ministro Milton Ribeiro, estará na UFRGS para fazer a inauguração da ala sul do prédio do Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS). O DCE convoca os e as estudantes para uma grande "recepção ao ministro". Queremos saber por que o MEC rejeitou o pedido de destituição da reitoria interventora, Carlos Bulhões e Patrícia Pranke. Milton Ribeiro, Carlos Bulhões e Patrícia Pranke não são bem-vindos nessa universidade. <u>Por Democracia Interna! Pelo Passaporte Vacinal! Contra os cortes na educação! Pelo retorno presencial seguro com garantia de assistência estudantil! Passaporte Vacinal Já! Abaixo a intervenção! Negacionismo aqui, não! Fora Bulhões e Patrícia! Fora Milton Ribeiro! Fora Bolsonaro!</u></p>	<p>– <i>Por Democracia Interna!</i>            – <i>Pelo Passaporte Vacinal!</i>            – <i>Contra os cortes na educação!</i>            – <i>Pelo retorno presencial seguro com garantia de assistência estudantil!</i></p>
<p><b>14) Ato: Justiça por Moise.</b>            Em 05/02/22 às 10h. Arcos da Redenção. Porto Alegre/RS. Nesta última semana (24) tivemos a notícia de um <u>congolês assassinado a pauladas a mando do seu patrão por cobrar seus direitos trabalhistas</u>. Com isso nacionalmente tem sido chamado atos de justiça por Moise e não ficaremos de fora! O ato em Porto Alegre será neste sábado (5) nos Arcos da Redenção às 10h!</p>	<p><i>Congolês assassinado a pauladas a mando do seu patrão por cobrar seus direitos trabalhistas.</i></p>
<p><b>15) Ato em defesa da Colônia de Férias e do Campus Litoral Norte!</b>            Em 29/01/21. 9h30. Praça da Tainha. Tramandaí/RS. Neste sábado, dia 29 de janeiro, o DCE UFRGS, junto com ANDES UFRGS e ASSUFRGS estará organizando um <u>ato em defesa do Campus Litoral Norte e contra o fechamento da Colônia de Férias da UFRGS em Tramandaí!</u> O ato ocorrerá às 09h30min, com concentração na Praça da Tainha, em Tramandaí. A ASSUFRGS e o ANDES UFRGS estarão custeando um ônibus para levar estudantes, professores e técnicos que quiserem participar do ato. Ficou interessado? Então olha o link na nossa bio e preenche o formulário até 12h do dia 27, que também pode ser encontrado no site da ASSUFRGS.</p>	<p><i>Ato em defesa do Campus Litoral Norte e contra o fechamento da Colônia de Férias da UFRGS em Tramandaí!</i></p>
<p><b>16) Informações sobre o corte de verbas</b>            No ano de 2021, a UFRGS apenas não encerrou no vermelho devido ao Ensino Remoto, que mesmo desenvolvido em condições precárias, poupou a universidade de maiores gastos com as aulas presenciais. <u>O Ministério da Educação (MEC) sofreu um corte de R\$ 736,3 milhões no Orçamento de 2022. Com isso, seu orçamento ficou em R\$ 137,9 bilhões para este ano. Trata-se da segunda pasta mais afetada</u>, atrás apenas do Ministério do Trabalho e Previdência, com veto de R\$ 1 bilhão. Educação não é gasto, é investimento! As universidades federais, a ciência e a pesquisa estão à beira do colapso. Vamos resistir! #ForaBolsonaro.</p>	<p><i>Informações sobre o corte de verbas.</i></p>
<p><b>17) Aprovação e nomeação no Conselho Universitário da <u>comissão especial de combate ao racismo na UFRGS.</u></b></p>	<p><i>Comissão especial de combate ao racismo na UFRGS.</i></p>
<p><b>18) Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) aprova o cancelamento justificado de disciplinas a partir do semestre 2021/02.</b>            Foi aprovado o parecer que altera a exclusão de matrícula sem reaproveitamento de vagas para o Cancelamento justificado via processo. O que muda? Nos semestres anteriores, os estudantes podiam excluir a matrícula a qualquer momento antes da atribuição de conceitos via portal do aluno sem prejuízo no ordenamento. A partir de agora, tem um prazo para cancelamento, no semestre 2021/2 será de 28/01 a 18/05. Além disso, não será mais via portal do aluno, mas sim por processo SEI com justificativa a ser avaliada.</p>	<p><i>CEPE aprova o cancelamento justificado de disciplinas.</i></p>
<p><b>19) Enquete Extraordinária para ser encaminhada ao CEPE</b>            CHEGA DE BAGUNÇA: Temos visto a Administração Central da Universidade, <u>sob a gestão dos interventores Carlos Bulhões e Patrícia Pranke, atuar de forma atrapalhada, antidemocrática, incompetente e inconsequente com a vida dos estudantes e funcionários da universidade</u>. É preciso um plano de retorno às aulas com segurança e garantia de assistência estudantil. O DCE quer ouvir os e as estudantes da universidade sobre suas impressões em meio a toda essa confusão. Por isso, organizamos um formulário que irá embasar nossas intervenções no</p>	<p><i>Enquete para embasar nossas intervenções no CEPE.</i></p>

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFRGS	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
CEPE, no CONSUN e no Comitê Covid. É preciso mobilizar a comunidade acadêmica e fazer um debate sério em que a decisão passe por aqueles e aquelas que constroem essa universidade no dia a dia. Sua resposta é muito importante! Fora Bulhões Fora Patrícia Viva a ciência! A UFRGS vale a Luta! O Bulhões não vale nada!	
<b>20) Exposição: O que os negros fazem na UFRGS</b> <i>A Exposição: O que os negros fazem na UFRGS é uma iniciativa do Diretório Central de Estudantes e faz parte do calendário do Novembro Negro Unificado.</i> A exposição acontecerá nesse sábado, dia 13 de novembro/21, a partir das 14h30 na Casa de Cultura Mário Quintana. A atividade vale certificado para os e as expoentes! Inscreva seu trabalho.	<i>A Exposição: O que os negros fazem na UFRGS.</i>
<b>21) Moção aprovada no último Conselho Universitário (CONSUN):</b> O Conselho Universitário, reunido nesta data, manifesta-se em defesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), afirmando a preocupação e o repúdio deste Conselho às formas de precarização da educação pública, entre elas o atraso do pagamento de bolsas do PIBID e da RP. Este Conselho entende que o pagamento das bolsas é direito das/os estudantes que integram estes programas de formação de professores/as, nos quais aprimoram a sua formação e, como estudantes-trabalhadoras/es, obtêm recursos para a manutenção da vida acadêmica. A luta pela educação pública brasileira passa pela defesa dos programas de formação de professores/as e de seus/suas bolsistas.	<i>– Moção aprovada. – Repúdio deste Conselho às formas de precarização da educação pública.</i>
<b>22) Reunião Bolsistas PIBID e RD, pelo pagamento das bolsas atrasadas</b> <i>Os bolsistas PIBID e RP de todo o Brasil estão com o pagamento de suas bolsas atrasados há mais de 20 dias pela CAPES.</i> Sabemos que esse é um dos ataques do governo Bolsonaro que visa destruir a educação e as Universidades. Precisamos nos organizar para que possamos responder a esse ataque. Participe da reunião de bolsistas do PIBID e RP! Marca quem tu conhece que é bolsista nesse post!	<i>Pagamento das bolsas atrasadas.</i>
<b>23) Ato em defesa da Educação</b> Dia 26/10 iremos dar a nossa resposta! Participe do ato, às 17h na FACED (Campus Centro).	<i>Ato em defesa da Educação.</i>
<b>24) Vinte de setembro: Viva os Lanceiros Negros</b> Nada a comemorar quando um povo sem virtude acaba por escravizar. Que siga em nossa memória a resistência e bravura dos Lanceiros Negros.	<i>Bravura dos Lanceiros Negros.</i>
<b>25) Ato: 1 ano de resistência à intervenção na UFRGS. 21/09/2021, às 10h, no vão da Reitoria.</b> A destituição de Carlos Bulhões e Patrícia Pranke, Reitor e Vice-Reitora nomeados pelo governo federal sem terem sido escolhidos democraticamente, já foi aprovada pelo CONSUN, que encaminhou solicitação ao MEC em agosto. Precisamos pressionar e lutar contra a intervenção!	<i>1 ano de resistência à intervenção na UFRGS.</i>
<b>26) Sessão Interativa do CONSUN. Votação da destituição do Interventor. Ato ao vivo da reitoria.</b> Amanhã, sexta-feira (13/08/21) vai ocorrer a sessão do CONSUN que irá debater a destituição do Bulhões e Patrícia Pranke. Vamos transmitir a sessão e o ato que irá acontecer na reitoria pelo Facebook do DCE! Acompanhem!	<i>– Sessão Interativa do CONSUN. – Votação da destituição do Interventor.</i>
<b>27) Vitória!!! As cotas valem a luta: Vitória do DCE! DCE UFRGS conquista parecer contra as matrículas precárias</b> O Conselho Universitário (CONSUN) aprovou o Parecer 097/2022 da Comissão Especial de avaliação do processo de análise socioeconômica de estudantes cotistas proposta pelo DCE em 2021. O parecer que agora será uma resolução do CONSUN estabelece que a matrícula provisória não será mais uma regra, um processo comum de matrícula, mas deverá ser uma excepcionalidade, que deverá ser resolvida no prazo máximo de um semestre, após o qual, a matrícula deverá ser efetivada independente do fim da análise. Mesmo assim, o estudante poderá ser desligado a qualquer momento se comprovada a fraude em alguma	<i>DCE UFRGS conquista parecer contra as matrículas precárias.</i>

<b>TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFRGS</b>	
<b>PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS</b>	<b>NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>
documentação. Outro avanço importante é a indicação da criação de espaços institucionais de controle social sobre o processo de ingresso de estudantes cotistas. Em outras palavras, será possível a criação de uma comissão paritária de caráter permanente composta por estudantes, docentes e técnicos administrativos com caráter de fiscalizatório. Recomenda-se, também, que em caso de renda que ultrapasse o limite por conta de ganhos sazonais (13º salário, férias, indenização, empréstimo, etc.) a comissão expanda os documentos exigidos até 12 meses, com o objetivo de verificar a renda per capita familiar real. Será dever do estudante solicitar isso.	

Fonte: DCE UFRGS (2019-2022a, 2019-2022b, n.p.).

Após a coleta, leitura e seleção dos materiais, foi possível constatar a frequente incidência, que não foi replicada no quadro acima, de reivindicações por direitos básicos que auxiliam a permanência estudantil: alimentação, transporte e moradia, que sofrem precarizações constantes — como consequência de políticas internas e externas. Ao confrontar as pautas acima com as entrevistas realizadas com estudantes e gestoras/es de órgãos suplementares na macrogestão, fica em evidência que muitas dessas situações poderiam ser evitadas, se houvesse a criação de espaços para interação dialógica e participação discente na gestão.

Ao observar o núcleo de sentidos nas pautas do DCE da UFRGS, é possível constatar, especialmente, as lutas por redistribuição e reconhecimento; e participação política. Além dos manifestos, protestos, apoio a pessoas e coletivos de estudantes cotistas nas mais diversas frentes, apresentam-se ações propositivas, atuando-se ativamente dentro dos espaços formais da macrogestão da UFRGS (CEPE; CONSUN) com estratégias políticas que lhes garantem importantes conquistas para a categoria estudantil.

Das conquistas mais recentes, é possível apontar: a) reversão do sistema de agendamento para a realização de refeições no Restaurante Universitário; b) parecer contra as matrículas precárias; c) aprovação de moções de apoio no CONSUN; d) aprovação do cancelamento justificado de disciplinas; e) criação da comissão especial de combate ao racismo na UFRGS; e) reintegração via judicial de colegas cotistas; f) moradia estudantil indígena; g) GT para auxílio com as matrículas, em busca de superar as barreiras burocráticas institucionais que excluem várias/os estudantes do acesso etc.

Também se apresentam pautas disruptivas e debates sobre temas de relevância política local e nacional: direito à educação; antirracismo; antifascismo; direitos humanos; pró-democracia; e outras, buscando articulações e apoio com outros movimentos sociais, político-partidários e com movimentos de estudantes cotistas.

Após o acompanhamento nas mídias sociais durante os últimos dois anos, considerando as redes que são atualizadas com mais frequência e o vasto material encontrado, a coleta de dados ficou restrita às páginas do Facebook e do Instagram. No momento da coleta dos textos de materiais produzido pelo DCE da UFBA, as publicações encontradas no Facebook eram de junho/2013 a novembro/2021; e no Instagram eram de junho/2018 a julho/2022. A amostragem foi direcionada para publicações mais recentes, dos últimos dois anos, procurando não replicar ações e pautas que são recorrentes. Desse modo, as principais mensagens encontradas são as que seguem:

Quadro 40 – O núcleo de sentidos nos textos de materiais produzidos pelo DCE/UFBA

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFBA	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p><b>1) Carta da representação estudantil ao CONSUNI</b>            Já deu uma olhada na nossa carta sobre o COVID-19 e as atividades da UFBA em movimento: <u>sem exposição ao corona vírus, tampouco a desigualdade de acesso! Estudantes juntos e juntas por uma UFBA democrática e popular!</u></p>	<p>– Sem exposição ao corona vírus.            – Sem desigualdade de acesso.            – UFBA democrática e popular.</p>
<p><b>2) Nova comissão gestora no DCE da UFBA</b>            No dia 4/08 aconteceu com Conselho de Entidades de Base da UFBA que reuniu os Centros e Diretórios Acadêmicos para debater e deliberar acerca das pautas que permeiam a vida dos/as estudantes da UFBA. Nesse CEB, foi aprovado uma nova comissão gestora responsável por tocar as tarefas do diretório central dos/as estudantes durante o período de pandemia. Conheça os membros dessa comissão! Aqui temos o nome e @ do insta de cada um deles. Procure, participe e contribua para a <u>construção de uma UFBA cada vez mais democrática, popular e de qualidade!</u></p>	<p><i>Construção de uma UFBA cada vez mais democrática, popular e de qualidade.</i></p>
<p><b>3) Manifesto</b>            11 de Agosto é o dia das e dos Estudantes, e o Diretório Central de Estudantes da UFBA parabeniza o conjunto de estudantes brasileiros que seguem em luta pela <u>defesa de uma Universidade popular, pública, gratuita e de qualidade!</u> No dia de hoje, <u>relembramos Florestan Fernandes para reafirmar nosso compromisso de construir um Movimento Estudantil que esteja ao lado do POVO, dividindo as mesmas trincheiras da luta!</u> Pois só assim conseguiremos transformar o país e derrotar os inimigos da Educação! “Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo” – Florestan Fernandes.</p>	<p>– Defesa de uma Universidade popular, pública, gratuita e de qualidade.            – Compromisso de construir um Movimento Estudantil que esteja ao lado do POVO.</p>
<p><b>4) Carta aberta do DCE UFBA</b>            Fala galera! Essa é a carta aberta do DCE da UFBA sobre o Semestre letivo suplementar! No dia 04 de agosto aconteceu o Conselho de Entidades de Base da UFBA e um dos encaminhamentos foi a publicação deste documento com a contribuição de diversos CAs e DAs! E AÍ? O que acharam? Vamos <u>construir coletivamente uma opinião do corpo estudantil da UFBA em defesa de uma educação democrática e popular.</u></p>	<p><i>Construir coletivamente uma opinião do corpo estudantil da UFBA em defesa de uma educação democrática e popular.</i></p>
<p><b>5) CAMPANHA #AJUDADCE!</b>            Faaala Comunidade UFBA! O Diretório Central das e dos Estudantes está agitando essa Campanha para chegar ainda mais perto dos CAs e Das e <u>contribuir da forma mais coletiva possível nos paranauê espinhoso que essa conjuntura política, social e sanitária nos coloca! Mais especialmente sobre a Permanência Estudantil na UFBA e sobre as dificuldades que estamos tendo</u> nesse SLS 2020! Que é uma ideia muito interessante de alternativa de</p>	<p>– Permanência Estudantil na UFBA e sobre as dificuldades que estamos tendo.            – Construir esse Semestre Letivo Suplementar da melhor forma possível.</p>

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFBA	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
educação temporária, remota e #EmCasa nessa pandemia, mas que precisa de muitos ajustes! Então vem de #AjudaDCE e vamos <u>construir esse Semestre Letivo Suplementar da melhor forma possível!</u>	
<p><b>6) Debate "assistência estudantil é direito!"</b>  O DCE convida você a estar assistindo e participando da live na nossa página do Facebook, para falar de <u>uma das bandeiras mais caras nas universidades brasileiras que é a Permanência Estudantil!</u> Para que o povo permaneça, mulheres e homens negros, das periferias, do interior, LGBTs, indígenas e quilombolas, <u>é necessário assistência estudantil.</u> Você já se perguntou o que é assistência e permanência estudantil? Como e quando foi conquistada? Quais os desafios atuais para a plenitude delas? Compreendemos que <u>Assistência Estudantil é Direito e que defender a Universidade Pública é defender a democracia e *defender a democracia é defender o acesso e condições de permanência do povo nesse espaço!</u> Participe conosco, terça-feira, às 16 horas!</p>	<p>– <i>Assistência estudantil é Direito e que defender a Universidade Pública é defender a democracia.</i>  – <i>Defender a democracia é defender o acesso e condições de permanência do povo nesse espaço.</i></p>
<p><b>7) Nota respeito à autonomia das entidades estudantis:</b>  Nota de solidariedade do DCE UFBA às entidades de base! O Movimento Estudantil brasileiro sempre esteve à frente das lutas em defesa da Educação Pública, por um Projeto de país que caiba o nosso povo, nos permita sonhar e ter condições de reverter a estrutura do Brasil. Desde 2019, os <u>estudantes e as universidades foram eleitos inimigos do Ministério da Educação no governo Bolsonaro.</u> Foram <u>constantes ataques, seja através das perseguições às universidades,</u> com constantes ataques ao orçamento, causando um asfixiamento nos recursos que seriam investidos no ensino, pesquisa e extensão. Como também as manifestações do presidente às entidades de base (Centros e Diretórios Acadêmicos) de que iria “aparar” o movimento estudantil, do ex-ministro da educação que apontou que as universidades produziam balbúrdia, como também <u>o desrespeito à autonomia universitária, nomeando interventores para a reitoria em diversas universidades e institutos federais</u> do Brasil. Com o avanço da pandemia, decorrente da incompetência do governo Bolsonaro, temos reinventado as formas de fazer as nossas universidades se movimentarem, produzir ciência, cultura e tecnologia. A dinâmica do Movimento Estudantil também têm passado por dificuldades para enfrentar esse momento de pandemia. As nossas entidades estudantis por compreenderem as realidades dos estudantes nos cursos, avaliam o quão ruim é construir novas eleições de forma online, por não ser um espaço que consiga ampliar o debate, não alcançar o conjunto de estudantes e limitar a participação daqueles e daquelas que ocuparam as universidades nos últimos períodos. Nesse sentido, têm sido construídas <u>Comissões Gestoras, referendadas pelo conjunto das e dos estudantes para dar continuidade à luta estudantil nesse período.</u> Assim como, em algumas entidades, têm se optado por <u>aprovar um prolongamento da gestão, conforme estabelecido em assembleias e espaços gerais de forma virtual.</u></p>	<p>– <i>Estudantes e as universidades foram eleitos inimigos do Ministério da Educação no governo Bolsonaro.</i>  – <i>Constantes ataques através das perseguições às universidades e corte de orçamento.</i>  – <i>Desrespeito à autonomia universitária, nomeando interventores para a reitoria em diversas universidades e institutos federais.</i></p>
<p><b>8) Vem aí o Festival Universitário Baiano de Arte e Cultura (FUBA)</b>  A pré-bienal da UNE no estado da Bahia, que acontecerá entre os dias 13 e 14 de Março de forma on-line, contamos com a parceria da TV KIRIMURÊ para transmissão de parte da nossa programação. Esse ano teremos como homenageado Jorge Portugal foi um grande escritor, poeta, compositor, apresentador e professor universitário. Que contribuiu grandiosamente na cultura do nosso do estado. O FUBA vem em um momento simbólico da nossa história pra ser um <u>Festival de Resistência contra os ataques a cultura e a educação.</u> Para que possamos disseminar formação sócio cultural, a partir de debates, mostras artísticas, apresentações musicais e uma vasta grade de programação, que tem como principais agentes culturais os estudantes baianos. Para não perder nenhuma novidade do FUBA, fiquem ligados nas redes do @cucadaueb e @ueboficial, ativem as notificações</p>	<p>– <i>Festival de Resistência contra os ataques a cultura e a educação.</i>  – <i>Vamos todos juntos construir esse lindo festival.</i></p>

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFBA	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
para ficar por dentro da nossa programação. <u><i>Vamos todos juntos construir esse lindo festival.</i></u>	
<p><b>9) Vida, pão, vacina e educação!</b> O Conselho de Entidades de Base da Universidade Federal da Bahia participa da Jornada de Lutas da Juventude, organizada pela @uneoficial junto às @ubesoficial e @anpgoficial e também tivemos a participação da @ueboficial na nossa reunião! Agradecemos às companheiras @ elidaelena Vice presidenta da UNE e @ layaneueb presidenta da UEB! Seguimos na luta em defesa da educação!</p>	<i>Vida, pão, vacina e educação!</i>
<p><b>10) Verdade, memória e justiça!</b> Para que nunca se esqueça e nunca mais aconteça! Hoje, às 17 horas, em <u><i>descomemoração ao golpe militar de 1964</i></u>, faremos uma Live sobre Verdade, Memória e Justiça apresentando a importância de um <u><i>Observatório de Direitos Humanos da UFBA</i></u>. Acontecerá pelo Instagram @SeLigaNaUFBA e @ufbadce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Descomemoração ao golpe militar de 1964.</i></li> <li>– <i>Observatório de Direitos Humanos da UFBA.</i></li> </ul>
<p><b>11) "Nas ruas, nas redes, quem disse que sumiu: aqui está presente o Movimento Estudantil!"</b> Foi no espírito de muita unidade que o Conselho de Entidades de Base da Universidade Federal da Bahia, realizado na última sexta-feira (14/05), se colocou nas <u><i>trincheiras da luta em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade</i></u>. Nesse sentido, convocamos todas/os/es a participar do <u><i>Ato Nacional Educação Sem Barbárie</i></u>, nessa terça-feira (18/05), às 09h, no canal da TV UFBA do YouTube. Chame geral e vamos juntos defender a nossa universidade!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Luta em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade.</i></li> <li>– <i>Ato Nacional Educação.</i></li> </ul>
<p><b>12) Plenária estudantil da UFBA!</b> <u><i>Quando um governo é mais perigoso que o vírus, é necessário construir uma ampla mobilização contra os cortes e ocupar as ruas em mais um Tsunami da Educação!</i></u> É nesse sentido que o Diretório Central de Estudantes da Universidade Federal da Bahia convoca o conjunto de Estudantes da UFBA, para participar da nossa Plenária Estudantil em formato virtual, nessa quinta-feira (27/05), às 16h na plataforma Zoom. Venha construir as lutas necessárias para <u><i>barrar os ataques à universidade pública</i></u>. O QUÊ? Plenária Estudantil da UFBA. QUANDO? Quinta (27/05), às 16h. ONDE? Plataforma Zoom. Nas ruas, nas redes, quem disse que sumiu: aqui está presente o Movimento Estudantil! Há braços de luta, Comissão Gestora do DCE UFBA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Mobilização contra os cortes e ocupar as ruas em mais um Tsunami da Educação!</i></li> <li>– <i>Barrar os ataques à universidade pública.</i></li> </ul>
<p><b>12) Mobilize o próximo ato #forabolsonaro</b> Ajude a construir manifestações na sua cidade com todos os cuidados (distanciamento, uso e distribuição de PFF2 e álcool em gel) em centenas de locais espalhados pelo Brasil. Cadastre-se e receba atualizações e orientações sobre os atos. O tsunami da educação voltou, faça parte dessa luta! Inscreva-se, link nos stories tsunamidaeducacao.com.br.</p>	– <i>Mobilize o próximo ato #forabolsonaro.</i>
<p><b>13) Qual o delírio comunista de vocês hoje?</b> O nosso é <u><i>que as nossas universidades sejam respeitadas e tenham orçamento digno!</i></u> Não podemos fechar os olhos para a realidade da Educação brasileira. Os cortes atacam a ciência, a vida e coloca em risco tudo o que construímos até aqui. Se a UFBA fechar, serão pacientes dos hospitais universitários, inúmeras pesquisas, museu, diversos serviços ofertados para a comunidade, projetos de extensão e uma vasta produção científica perdida. A universidade se defende! Venha defender a UFBA com o DCE! <u><i>A educação transformando a vida dos jovens e suas comunidades incomoda muita gente! Nosso delírio é por uma educação pública, universal e de qualidade!</i></u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Qual o delírio comunista.</i></li> <li>– <i>Que as nossas universidades sejam respeitadas e tenham orçamento digno!</i></li> <li>– <i>A educação transformando a vida dos jovens e suas comunidades incomoda muita gente!</i></li> </ul>
<p><b>14) Debate - Primeira década de Lei de Cotas: impactos e perspectivas</b> Amanhã tem debate aqui no insta, bota na agenda e simhora! Debate sobre a lei de cotas, com participação de @ar.lind0 do DCE UFBA, @natanferreira1 Diretor de Combate ao Racismo da</p>	<i>Debate - Primeira década de Lei de Cotas: impactos e perspectivas.</i>

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFBA	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UNE, @icarojorgesilva Diretor de Direitos Humanos da UNE e condução de @oxeferegas Diretora de Combate ao Racismo da UEB e do DCE UFBA!	
<p><b>15) Passeata #forabolsonaro</b>  Nas ruas, nas redes, quem disse que sumiu? Aqui está presente o Movimento Estudantil! Vai ser maior! o DCE UFBA convoca aquelas/es que tenham condições de ocupar as ruas para marchar conosco nesse sábado, às 14h na praça do Campo Grande. Máscara no rosto, álcool em gel na mão, distanciados em fileira, mas unidos com o mesmo propósito: Fora Bolsonaro! Demos nosso recado e <u>seguiremos construindo as lutas em defesa da vida, do pão, da vacina e educação!</u> Em Salvador foi gigante! Ecoamos e demos o recado dos estudantes. <u>Seremos o pesadelo do governo genocida</u> e construiremos as lutas necessárias para virar essa maré! <u>Viveremos e venceremos!</u> DCE UFBA PRESENTE!</p>	<p>– <i>Seguiremos construindo as lutas em defesa da vida, do pão, da vacina e educação!</i>  – <i>Seremos o pesadelo do governo genocida.</i>  – <i>Viveremos e venceremos!</i></p>
<p><b>16) Residência universitária é resistência!</b>   Nota do DCE UFBA sobre o Decreto N° 34.255.  O tombamento da Residência Universitária 1 da Universidade Federal da Bahia, localizada no Corredor da Vitória, como Patrimônio Cultural de Salvador, <u>foi uma conquista da comunidade soteropolitana. Sendo uma vitória da cultura e da educação, o tombamento do casarão significa o comprometimento com a sua preservação e com o reconhecimento do valor histórico</u> que essa residência carrega. <u>A Prefeitura Municipal de Salvador deve justificar o porquê da revogação do decreto de tombamento n° 34.255, que foi publicado em 10 de agosto e revogado três dias depois, sem diálogo com a comunidade.</u> A nossa Residência tem como argumento do seu tombamento o fato de ser um edifício referenciado do ponto de vista da arquitetura pela sua importância para o século XX. A atual residência foi adquirida pela UFBA em 1956 e foi um dos primeiros espaços de relação da UFBA. Diversos foram os processos históricos que perpassaram por esse edifício. Além disso, o <u>edifício hoje é referência para todos os estudantes assistidos pela Universidade. Nessa residência está localizado um Restaurante Universitário, vários dormitórios e diversos espaços de convívio e relação social.</u> Sendo assim, a trajetória de preservação desse imóvel reconhecido como patrimônio histórico, cultural e artístico da cidade de Salvador, converge ainda com a própria viabilidade da <u>implantação das políticas de assistência estudantil na Universidade no âmbito da habitação e da alimentação, como única forma de garantir a permanência de estudantes que se encontrem em condições de vulnerabilidade socioeconômica.</u> A estranha decisão de, depois de apenas 3 dias, revogar o decreto que a própria FGM (Fundação Gregório de Mattos), órgão ligado à Prefeitura, havia aprovado, teve como fundamento a suposta falta de competência administrativa por parte do município para decretar o tombamento. No entanto, tal justificativa não se sustenta, pois a UFBA é uma autarquia federal e foi a própria que solicitou o tombamento, não havendo, portanto nenhum impedimento constitucional para tal ato.</p>	<p>– <i>O tombamento da Residência Universitária e RU.</i>  – <i>O tombamento do casarão significa o comprometimento com a sua preservação.</i>  – <i>Revogação do decreto de tombamento n° 34.255.</i>  – <i>Implantação das políticas de assistência estudantil na Universidade no âmbito da habitação e da alimentação, como única forma de garantir a permanência de estudantes que se encontrem em condições de vulnerabilidade socioeconômica.</i></p>
<p><b>17) Reunião Ampliada com a PROAE</b>  A bolsa tá atrasada, Mami? Diante do atraso de alguns pagamentos das bolsas da Assistência Estudantil, o DCE UFBA <u>convoca os assistidos que estão em situação de bolsas atrasadas para uma Reunião Ampliada com a Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA</u> Cássia Maciel, nessa Segunda-feira (30/08), às 16h na plataforma do Google Meet. O link será disponibilizado no dia com 1 hora de antecedência na bio do Instagram do e compartilhado nos grupos do WhatsApp dos assistidos.</p>	<p><i>Convoca os assistidos que estão em situação de bolsas atrasadas para uma Reunião Ampliada com a Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA.</i></p>
<p><b>18) Encontro virtual</b>  <u>"é preciso ter esperança mas esperança do verbo esperar. [...] Esperançar é se levantar, Esperançar é ir à luta para Defender a universidade!"</u> É com a licença poética de Paulo Freire, que nós, do</p>	<p>– <i>É preciso ter esperança mas esperança do verbo esperar. [...] Esperançar é se levantar, Esperançar é ir à</i></p>

TEXTO DE MATERIAIS PRODUZIDO PELO DCE DA UFBA	
PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<p>Diretório Central de Estudantes da UFBA, convocamos a comunidade estudantil para o Encontro Virtual de Estudantes da Universidade Federal da Bahia. Entre os dias 08 e 10 de novembro de 2021 construiremos grandes debates sobre os próximos períodos e refletir os desafio na retomada das atividades presenciais. A participação de todas/es/os é de fundamental importância para <u>coletivamente contribuir com o posicionamento da representação estudantil nos Conselho Universitário que decidirá a volta às atividades presenciais</u>. Acesso o site e vamos juntos Esperançar um novo semestre e defender a universidade: estudantes dando a linha do debate!</p>	<p><i>luta para Defender a universidade!</i>  – <i>Coletivamente contribuir com o posicionamento da representação estudantil nos Conselho Universitário que decidirá a volta às atividades presenciais.</i></p>
<p><b>19) Retorno às atividades presenciais</b>  ESPERANÇAMOS UM NOVO SEMESTRE! O Conselho Universitário aprovou hoje (12/11) o retorno das atividades presenciais no ano de 2022. Essa é uma decisão muito importante <u>na defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade e principalmente, inclusiva. O Diretório Central de Estudantes da UFBA apontou a necessidade de fortalecimento da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)</u> para que nenhum estudante fique para trás nesse processo de retomada. Foi unânime a decisão por um retorno seguro e inclusivo! <u>Agora teremos a tarefa de apresentar o conjunto de reivindicações dos estudantes no Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA e garantir os direitos estudantis nesse processo.</u> Viva a Universidade Federal da Bahia e viva a Educação Pública!</p>	<p>– <i>O Diretório Central de Estudantes da UFBA apontou a necessidade de fortalecimento da Política Nacional de Assistência Estudantil.</i>  – <i>A tarefa de apresentar o conjunto de reivindicações dos estudantes no Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA.</i></p>
<p><b>20) 42ª Marcha da Consciência Negra</b>  Faremos palmares de novo! O 20 de novembro <u>marca a luta dos movimentos negros. É dia de resgatar a história e a luta de Zumbi, Dandara e tantas outras/os lutadoras/es que abriram caminho para o povo preto.</u> E nesse momento, <u>a luta antirracista perpassa pelo #ForaBolsonaroRacista que tem avançado com o seu projeto de morte e destruição.</u> Por isso, ocuparemos as ruas de Salvador na 42ª Marcha da Consciência Negra, ecoando nosso canto de resistência! <u>"se eles combinaram de nos matar, nós combinamos de não morrer."</u> Nosso encontro será às 13h, na Praça do Campo Grande. Máscara no rosto, álcool em gel na mão e muita disposição para construir um novo tempo que há de nascer!</p>	<p>– <i>Marca a luta dos movimentos negros.</i>  – <i>Luta antirracista.</i>  – <i>"Se eles combinaram de nos matar, nós combinamos de não morrer".</i></p>
<p><b>21) Campanha nacional - nós defendemos as cotas!</b>  <u>Pela entrada e permanência nas universidades.</u> A convite da @uneoficial nos juntamos na <u>campanha nacional eu defendo as cotas:</u> pela entrada e permanência nas universidades. Pois temos convicção da importância da manutenção e da ampliação dessa ação afirmativa para buscar <u>corrigir a exclusão social, combater o racismo estrutural, garantir a presença e a representatividade das juventudes em todos os espaços.</u> Aqui está a nossa cota de alegria pra sonhar com uma terra de todas e todos, a nossa cota de orgulho preto, orgulho indígena, camponês ou periférico, orgulho do tamanho de um país hemisférico, gigante e que não pode se diminuir. <u>O Brasil justo é o nosso mínimo. O nosso início. A nossa cota.</u></p>	<p>– <i>Pela entrada e permanência nas universidades.</i>  – <i>Campanha nacional eu defendo as cotas.</i>  – <i>O Brasil justo é o nosso mínimo. O nosso início. A nossa cota.</i></p>
<p><b>22) Vitória do Movimento Estudantil da UFBA!</b>  <u>Reabertura do RU Ondina! Nos últimos dias o DCE tem reunido com a PROAE e a Reitoria para apresentar a reivindicações dos estudantes de reabertura do Restaurante Universitário (RU).</u> Desde a aprovação do retorno presencial no semestre 2022.1, apresentamos que a <u>Assistência e Permanência Estudantil são pilares centrais para nós!</u> Enfrentamos nos últimos tempos desafios burocráticos no processo de reabertura do RU. Assim como também <u>solicitamos ampliação do horário e da frota dos BUZUFBA's,</u> para contemplar as/os estudantes do noturno! Essas são conquistas históricas do Movimento Estudantil, fruto de muitas lutas. Nossos passos vêm de longe e temos a certeza de que daremos respostas à altura dos nossos desafios na defesa da Universidade Pública e da Política de Assistência Estudantil! Comissão Gestora do DCE UFBA.</p>	<p>– <i>O DCE tem reunido com a PROAE e a Reitoria para apresentar a reivindicações dos estudantes.</i>  – <i>Vitória do Movimento Estudantil da UFBA!</i>  – <i>Reabertura do RU Ondina.</i>  – <i>Ampliação do horário e da frota dos BUZUFBA's.</i></p>

A maioria dos materiais produzidos pelo DCE/UFBA nas redes sociais era explicativa e informativa de datas de reuniões, editais publicados, eventos, procedimentos de matrícula etc. Dos materiais que foram selecionados acima, é possível inferir que:

O núcleo de sentidos expresso pelas/os discentes no item 6 do quadro acima define em termos ampliados o que foi encontrado no *contexto de produção dos textos* e no *contexto da prática* de suas políticas. A maioria dos dados de pesquisa, tanto do ponto de vista institucional quanto estudantil, corrobora a afirmação que fazem: “Assistência Estudantil é Direito e que defender a Universidade Pública é defender a democracia e \*defender a democracia é defender o acesso e condições de permanência do povo nesse espaço!”

Entretanto, ao olhar as pautas por políticas de permanência pela ótica da justiça social tridimensional — 1) redistributiva; 2) de reconhecimento; e 3) participativa —, é possível constatar que as reivindicações do DCE/UFBA apontam para um sentido unidimensional de justiça redistributiva (econômica e material), e na busca por participação política estudantil para construções nesse sentido. No material do quadro acima e dos demais materiais das redes sociais, as reivindicações na dimensão do reconhecimento (*status* e identidade) são escassas; e de participação política (democrática e paritária) nos espaços institucionais, inexistentes (BUENO, 2015; FRASER, 2010).

Ademais, o atual foco de lutas desse movimento estudantil está voltado para o âmbito nacional, com críticas e enfrentamentos contundentes às políticas (ultra)neoliberais que estão sendo impostas às instituições de educação brasileira, negligenciando o direito à educação — à justiça educacional básica. No âmbito local, as relações indicam processos mais dialógicos na construção das políticas educacionais, suprimindo embates mais disruptivos.

Durante a situação pandêmica, os dois DCEs aprovaram um prolongamento de suas gestões, conforme estabelecido em assembleias e espaços gerais de forma virtual. No mês de julho de 2022, o DCE da UFRGS iniciou os trâmites para o processo eleitoral da próxima gestão, que, no momento desta escrita, ainda está em andamento. Na UFBA, esse processo ocorreu durante os meses de maio e junho de 2022, e a chapa da situação foi reeleita.

## 7.5 PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS NOS MATERIAIS PRODUZIDOS PELOS COLETIVOS DE ESTUDANTES COTISTAS NA UFRGS E NA UFBA

A pesquisa sobre as pautas e ações coletivas nos materiais produzido pelos coletivos de estudantes cotistas, no contexto de produção do texto, também ocorreu em mídias digitais. Primeiramente, por meio do mapeamento dos referidos grupos que atuavam, também, em

redes sociais. Depois, verificando quais perfis estavam ativos. Por fim, selecionando os coletivos e materiais que seriam incluídos na amostragem.

É possível que essa amostra seja insuficiente para abarcar a dimensão e a amplitude tomada por esses movimentos. Nas entrevistas semiestruturadas, por exemplo, foi possível constatar que uma das suas principais formas de atuação e organização deles são os grupos de WhatsApp, aos quais não temos acesso. Desse modo, as opções de pesquisa e coleta de materiais ficam limitadas às entrevistas (capítulo 8) e às redes sociais. Quanto ao mapeamento em mídias digitais, foi possível alcançar o seguinte resultado, consultando Instagram, Facebook, páginas na internet, *blogs*, reportagens e/ou noticiários.

Na UFRGS, localizei 11 coletivos: 6 encontram-se ativos nas redes sociais, com postagens no ano de 2022; e 5, inativos, que não tiveram publicações nos últimos dois anos. Abaixo segue um panorama dos achados:

Quadro 41 – Mapeamento dos coletivos de estudantes cotistas na UFRGS via redes sociais

DA UFRGS		
NOME	LOCALIZAÇÃO E AUTODESCRIÇÃO	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<b>Coletivo de pessoas com deficiência Adriana Thoma</b>	Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/ColetivoPessoascomDeficienciaAdrianaThomaUFRGS/?ref=page_internal">https://www.facebook.com/ColetivoPessoascomDeficienciaAdrianaThomaUFRGS/?ref=page_internal</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: abr. 2019. Última postagem: mar. 2022.	---
<b>Negração</b>	Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/coletivo.negracao/about/?ref=page_internal">https://www.facebook.com/coletivo.negracao/about/?ref=page_internal</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: ago. 2013. Última postagem: ago. 2016.  Somos o Coletivo Negração, um coletivo recente na UFRGS, porém com perspectivas enormes e muita vontade de <b>lutar pelas pautas da negritude, dentro e fora da universidade</b> . O marco de nossa criação foi o "20 de setembro" em 2012 onde reivindicamos a errata – "Povo que não tem virtude acaba por escravizar" - ao hino racista do Rio Grande do Sul. O Coletivo debate temas sobre a produção de conhecimento voltada às demandas do povo negro e trabalhador; Ações Afirmativas – uma conquista do movimento negro e estudantil, mas que necessita de debate sobre a <b>permanência e assistência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas; o combate ao racismo institucional</b> que oprime negras e negros que frequentam nossa universidade. As tarefas não são poucas, porém necessárias para uma <b>transformação social</b> , onde não haja racismo ou qualquer tipo de opressão. Nosso coletivo é aberto, realiza reuniões periódicas e espaços e formação. Entre em contato conosco! É o	– Lutar pelas pautas da negritude, dentro e fora da universidade. – Permanência e assistência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas; o combate ao racismo institucional. – Transformação social.

DA UFRGS		
NOME	LOCALIZAÇÃO E AUTODESCRIÇÃO	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	movimento negro se reorganizando com a cara da juventude!	
<b>Coletivo Autista UFRGS</b>	Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/CAUFRGS/">https://www.facebook.com/CAUFRGS/</a> ; <a href="https://www.instagram.com/coletivoautistaufrgs/">https://www.instagram.com/coletivoautistaufrgs/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: jul. 2022. Última postagem: jul. 2022.  <b>Pela permanência de autistas</b> na universidade, no mercado de trabalho, na academia, e na sociedade! <b>Nada sobre nós sem nós</b>	– Pela permanência de autistas. – Nada sobre nós sem nós.
<b>Coletivo Negro Indígena UFRGS Litoral (CONIL)</b>	Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/conilufrgslitoral">https://www.facebook.com/conilufrgslitoral</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: maio 2020. Última postagem: nov. 2020.  Coletivo Negro Indígena da Universidade Federal do Rio Grande do sul - Litoral Norte. Organização.	---
<b>Coletivo PsicoPreta</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/coletivopsicopreta/">https://www.instagram.com/coletivopsicopreta/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: out. 2019. Última postagem: jul. 2020.  Somos um coletivo de alunas/os negras/os do curso de Psicologia da UFRGS que nasceu em 2016, na ocupação do Instituto de Psicologia da UFRGS. O Psicopreta passou a ser pensado de forma mais sistemática por estudantes da graduação como <b>resposta a situações de racismo</b> vivenciadas pelas/os alunas/os na própria ocupação, em sala de aula, nos grupos de pesquisa e extensão, ou seja, nos mais diversos âmbitos universitários. Em 2018, com o advento das ações afirmativas na pós-graduação e após a morte do único professor negro que o Instituto de Psicologia tivera, as/os estudantes da primeira turma com cotas de mestrado em Psicologia Social e Institucional passaram a integrar o Coletivo. Desde então, o Coletivo Psicopreta conta com representantes da graduação e pós-graduação. O Coletivo Psicopreta vem se reestruturando enquanto um <b>espaço de acolhimento, reinvenção e potência</b> , necessários quando somos poucas/os em espaços majoritariamente brancos. Cada vez mais, agimos em torno de nosso próprio centro e menos em resposta à branquitude. Somos o povo do sol, portanto, nada mais justo que escolher um símbolo que retrate isto e que denote a constante renovação que citamos acima. Nos reinventamos, bem como nossas práticas, sempre buscando inspiração nas/os mais antigas/ os e nas/os mais novas/os. Sobretudo, porque não inventamos a roda, apenas fazemos com que ela continue girando, de alguma forma, a partir dos ensinamentos dos/as que os que vieram antes e dos que virão depois de nós. Dessa forma, o Coletivo vem	– Resposta a situações de racismo. – Espaço de acolhimento, reinvenção e potência. – Buscando produzir espaços saudáveis para pessoas negras se repensarem. – Construir condições para que possamos nos formar, nos (pós)-graduar. – As ações dos coletivos negros são tão essenciais para nossos processos formativos.

DA UFRGS		
NOME	LOCALIZAÇÃO E AUTODESCRIÇÃO	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	<b>buscando produzir espaços saudáveis para pessoas negras se repensarem</b> , mas principalmente intenta <b>construir condições para que possamos nos formar, nos graduar</b> (e por que não pós-graduar?) que é aquilo que viemos buscar na UFRGS. Devido ao fato de que as universidades vêm falhando em pensar políticas de permanência, <b>as ações dos coletivos negros são tão essenciais para nossos processos formativos.</b>	
<b>Atinuke</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/atinukemulheresnegras/">https://www.instagram.com/atinukemulheresnegras/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: maio 2017. Última postagem: jul. 2022.  <b>Sobre o Pensamento de Mulheres Negras.</b> Idealizado por Fernanda Oliveira, Giane Vargas Escobar e Nina Fola, tendo como fio condutor a energia de movimento legada a nós pela nossa 'Atinuké' primeira, Tatiana Renata Machado, o grupo Atinuké - Sobre o pensamento de mulheres negras, surgiu em agosto de 2016. O nome do grupo é da língua Iorubá, e significa 'Aquele que merece carinho desde a gestação' e faz jus ao nome que Tatiana recebeu ao ser iniciada na vivência do Batuque - muito mais que uma religião, uma forma de viver assentada na matriz africana, a partir do espaço do terreiro e permeando toda a forma de ser e estar no mundo. Desta forma, valorizamos nossas e nossos ancestrais legados e mesmo os negados que nos chegam através de nossas irmãs. Compartilhamos escritas de mulheres negras que refletem e compõem nossas existências, buscando contemplar pensamentos - e ações -, <b>para além da cultura estritamente escrita e/ou acadêmica</b> , abarcando poesias, músicas, dança, expressões visuais e formas de conhecimentos outras conduzidas sempre em diálogo com os civilizatórios de Matriz Africana. Nosso grupo de estudos se reúne uma vez por mês, no Espaço Escola Africanamente - Ponto de Cultura. Uma vez Atinuké, sempre Atinuké!	– Pensamento de Mulheres Negras. – Para além da cultura estritamente escrita e/ou acadêmica.
<b>Coletivo Corpo Negra</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/coletivocorponegra/">https://www.instagram.com/coletivocorponegra/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: mar. 2019. Última postagem: jun. 2022.  Somos um Coletivo de <b>artistas negras</b> do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Nosso objetivo é <b>promover visibilidade negra através da dança.</b>	Promover visibilidade negra através da dança.
<b>Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas da UFRGS (CEPAC)</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/ufrgs.cepac/">https://www.instagram.com/ufrgs.cepac/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: mar. 2021. Última postagem: jul. 2022.  Desenvolve ações de <b>enfrentamento do capacitismo, ou seja, a estrutura social que segrega e viola</b>	– Enfrentamento do capacitismo, ou seja, a estrutura social que segrega e viola direitos das pessoas com deficiência. – Articula capacitismo com racismo.

DA UFRGS		
NOME	LOCALIZAÇÃO E AUTODESCRIÇÃO	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	<p><b>direitos das pessoas com deficiência.</b> Embasa-se no/a: Modelo Social da Deficiência; Educação Popular; Psicologia Social; Quilombismo e Interseccionalidade. O CEPAC tem sido um espaço de encontro para estudantes, profissionais e movimentos sociais na temática das deficiências e da inclusão. Durante a pandemia, o CEPAC mantém reuniões virtuais abertas, com intuito de socializar as discussões teóricas com a comunidade externa. Integra o projeto interdisciplinar e intersetorial, Brincar de Viver, que atua com grupos de idosos(as) com afasia, demência e/ou vulnerabilidade social. Utiliza como ferramenta de trabalho a contação de histórias de personagens com deficiência e negros(as), pois <b>articula capacitismo com racismo.</b></p>	
<p><b>AYA – SS, Raça/Etnia e Gênero</b></p>	<p>Disponível em:  <a href="https://www.instagram.com/coletivoayaufrgs/">https://www.instagram.com/coletivoayaufrgs/</a>.  Acesso em: 7 jul. 2022.  Primeira postagem: jul. 2020.  Última postagem: jul. 2022.</p> <p>Grupo de estudos, extensão e pesquisas em Serviço Social, <b>relações sociais de exploração/opressão de raça/etnia e gênero</b> – da UFRGS.</p> <p>AYA – simbologia Adinkra, da África Ocidental, que significa resistência. Buscamos na mãe África a resistência dos povos, sua arte, seus saberes e construções coletivas. Com essa sintonia se constituiu o Aya - Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social, Relações Sociais de Exploração/Opressão de Raça/Etnia e Gênero Esse espaço objetiva a <b>produção de conhecimentos sobre a reprodução das relações sociais de exploração/opressão, no plano concreto da sociabilidade capitalista, com ênfase nas questões étnico-raciais e de gênero.</b> O grupo é formado por estudantes, profissionais e professores/as do Serviço Social, da Psicologia e áreas afins, e desenvolve estudos e pesquisas vinculados a duas linhas principais: Relações Étnico-Raciais e de Gênero, Serviço Social e projeto ético-político profissional – que compreende estudos e pesquisas sobre as relações de exploração/opressão de raça/etnia e gênero na formação profissional em Serviço Social, nos processos de <b>educação permanente e no exercício da dimensão político-organizativa da profissão.</b> Políticas Sociais, Movimentos Sociais, Relações Étnico-Raciais e de Gênero – que trata das relações de exploração/opressão de raça/etnia e gênero no campo das políticas sociais e dos movimentos sociais, considerando o trabalho interdisciplinar, a participação popular e o exercício do controle social no âmbito das políticas sociais.</p>	<p>– Produção de conhecimentos sobre a reprodução das relações sociais de exploração/opressão, no plano concreto da sociabilidade capitalista, com ênfase nas questões étnico-raciais e de gênero.</p> <p>– Educação permanente e no exercício da dimensão político-organizativa da profissão.</p>
<p><b>Balanta</b></p>	<p>Disponível em:  <a href="https://www.facebook.com/balantanegritude/">https://www.facebook.com/balantanegritude/</a>;  <a href="https://balanta-nenhumcotistaamenos.blogspot.com/">https://balanta-nenhumcotistaamenos.blogspot.com/</a>.  Acesso em: 7 jul. 2022.  Primeira postagem: set. 2016.</p>	<p>– Aqueles que resistem.  – Nenhum Cotista a Menos.</p>

DA UFRGS		
NOME	LOCALIZAÇÃO E AUTODESCRIÇÃO	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	Última postagem: mar. 2018.  Balanta: <b>"Aqueles que resistem." Nenhum Cotista a Menos.</b>	
<b>Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn)</b>	Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/GAIInUFRGS">https://www.facebook.com/GAIInUFRGS</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Última postagem: jul. 2019. Primeira postagem: set. 2016.  O Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn) é um espaço <b>de (re)afirmação da identidade e acolhimento dos(as) alunos(as) indígenas</b> da UFRGS. "GAIIn: Conhecimento é a nossa flecha!" O GAIIn um espaço de afirmação dos(as) estudantes indígenas, criado no curso de Serviço Social da UFRGS e que hoje se amplia para a inserção de estudantes de diferentes cursos. Desenvolve, com a protagonização dos(as) estudantes indígenas, um projeto de extensão que surge de suas próprias experiências. Tem por objetivo <b>refletir, criticamente, sobre o que é ser índio em uma cidade e universidade brancas, racistas e elitistas</b> . Discute, além de muitos outros temas, a permanência indígena na Universidade que se precariza com a falta de apoio e estrutura voltada para a moradia do(a) estudante indígena. O GAIIn realiza encontros semanais, além de leituras dirigidas, seminários agendados com professores e alunos(as) interessados(as) no debate, oficina com monitoria e tutoriais indígenas e diálogos nas aldeias sobre profissionalização indígena. Entre em contato com o GAIIn e agende um seminário "O que é ser índio?" no seu Curso!	(Re)afirmação da identidade e acolhimento dos(as) alunos(as) indígenas. – Refletir, criticamente, sobre o que é ser índio em uma cidade e universidade brancas, racistas e elitistas.

Fonte: Dados da pesquisa (2013-2022) com base em mapeamento em redes sociais.

Entre os coletivos acima, há aqueles pensados com fins específicos de reunir, acolher, incluir e discutir AAs do ponto de vista político com/entre estudantes cotistas — ou reunir estudantes que não são cotistas, mas demandam PA após o acesso. Ainda, há aqueles que pautam AAs sob o tripé da universidade (ensino, pesquisa e/ou extensão) e também acolhem/reúnem estudantes cotistas, mas não são direcionados somente a estas/estes.

Na UFBA, localizei oito coletivos, estando quatro ativos nas redes sociais, com postagens no ano de 2022; e quatro inativos, que não tiveram publicações frequentes nos últimos dois anos. Algo que chama atenção no Quadro 42 é o protagonismo das mulheres negras, pautando o feminismo negro:

Quadro 42 – Mapeamento dos coletivos de estudantes cotistas na UFBA via redes sociais

UFBA		
NOME	LOCALIZAÇÃO E AUTODESCRIÇÃO	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
<b>Coletivo Ará Jerá – UFBA</b>	Disponível em: <a href="https://www.facebook.com/coletivoarajera">https://www.facebook.com/coletivoarajera</a> ; <a href="https://www.instagram.com/coletivoarajeraufba/">https://www.instagram.com/coletivoarajeraufba/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Última postagem: jul. 2022. Primeira postagem: ago. 2020.  Nós somos o Coletivo Ará Jerá, do Instituto de Letras da UFBA, composto por estudantes da graduação de Letras e coordenado pela Profa. Dra. Ivana Ivo. Esse coletivo tem como objetivo propor <b>reflexões relacionadas aos povos indígenas do Brasil, discutindo temas como língua, cultura, literatura, educação escolar e outros</b> , por meio da promoção de diferentes eventos e ações que têm como intuito dar visibilidade ao tema, além de tornar acessíveis materiais a ele relacionados. Se puderem, divulguem a nossa página, porque quanto mais pessoas tiverem acesso ao nosso conteúdo, melhor!	Reflexões relacionadas aos povos indígenas do Brasil, discutindo temas como língua, cultura, literatura, educação escolar e outros.
<b>Coletivo Antirracista UFBA: Eu Não Me Esquivo</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/coletivoeunaomeesquivo/">https://www.instagram.com/coletivoeunaomeesquivo/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: jul. 2020. Última postagem: jul. 2020.  Coletivo Antirracista das/os estudantes de Psicologia e B.Is da UFBA  Somos <b>um coletivo de caráter democrático, analítico, propositivo e transformador</b> , que foi inicialmente mobilizado por estudantes do curso de Psicologia e dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. Surgimos, então, com o intuito de questionar, orientados por nossa ancestralidade, a atuação docente e discente nos componentes curriculares e extracurriculares do curso de Psicologia da UFBA, a fim de que a nossa existência contemporânea chegue até a instituição e seus/suas integrantes. Assim, respeitando princípios éticos e constitucionais, <b>reclamamos direitos fundamentais que ainda não nos são garantidos</b> , mas que nos são importantes na mesma medida em que negligenciados pela instituição e seus/suas integrantes. Coletivo Antirracista Eu Não Me Esquivo.	– Antirracista. – Um coletivo de caráter democrático, analítico, propositivo e transformador. – Reclamamos direitos fundamentais que ainda não nos são garantidos.
<b>Coletivo Dandaras UFBA</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/coletivodandaras.ufba/">https://www.instagram.com/coletivodandaras.ufba/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: jul. 2020. Última postagem: jul. 2020.	---
<b>Coletivo autista UFBA</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/coletivoautistaufba/">https://www.instagram.com/coletivoautistaufba/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: fev. 2022. Última postagem: fev. 2022.	---
<b>Grupo de estudo Ângela Davis UFBA</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/coletivodemulhereslemarxufba/">https://www.instagram.com/coletivodemulhereslemarxufba/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: jul. 2019. Última postagem: jul. 2022.  Grupo de estudo sobre Gênero, raça e classe da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Coletivo Ângela Davis - Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça e Subalternidade objetiva: 1) refletir sobre as <b>implicações da intersecção de gênero, raça e classe</b> em fenômenos e contextos	– Implicações da intersecção de gênero, raça e classe. – Mecanismos que fundamentam o processo de exclusão das mulheres negras, minorias sexuais e outros grupos subalternizados. – Formas de resistência.

UFBA		
NOME	LOCALIZAÇÃO E AUTODESCRIÇÃO	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	socioculturais diferenciados; 2) produzir subsídios teóricos à compreensão dos <b>mecanismos que fundamentam o processo de exclusão das mulheres negras, minorias sexuais e outros grupos subalternizados</b> , assim como as <b>formas de resistência</b> por eles engendradas. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, desenvolve pesquisas e ações ensino e extensão que recobrem um amplo espectro temático: Saúde, Políticas Públicas, Sexualidades, Violência, Educação, Cibercultura. O Grupo integra a Rede Interinstitucional de Estudos sobre Gênero, Raça e Sexualidade.	
<b>Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA (CODEQUI)</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/codequiufba/">https://www.instagram.com/codequiufba/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: out. 2017. Última postagem: jul. 2022.  Organização comunitária, Quilombo de Quilombos, <b>Diaspóricos, Decolonial</b> , Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA.	– Diaspóricos. – Decolonial.
<b>Núcleo de estudantes indígenas universitário da UFBA (NEI)</b>	Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/nei_estudantes_indigena_ufba/">https://www.instagram.com/nei_estudantes_indigena_ufba/</a> ; <a href="https://www.facebook.com/N%C3%BAcleo-de-Estudantes-Ind%C3%ADgenas-UFBA-658218517650646">https://www.facebook.com/N%C3%BAcleo-de-Estudantes-Ind%C3%ADgenas-UFBA-658218517650646</a> . Acesso em: 7 jul. 2022. Primeira postagem: ago. 2021. Última postagem: jun. 2022.  Grupo de estudantes indígenas, de diferentes etnias (povos), que estudam na Universidade Federal da Bahia.	---
<b>Coletivo Criôla Criô</b>	Disponível em: <a href="https://www.geledes.org.br/pesquisadoras-da-ufba-e-ativistas-participam-de-debate-sobre-feminismo-negro/">https://www.geledes.org.br/pesquisadoras-da-ufba-e-ativistas-participam-de-debate-sobre-feminismo-negro/</a> . Acesso em: 7 jul. 2022.  Tem o objetivo reunir pesquisadoras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e <b>ativistas do feminismo negro</b> , para refletir estratégias para <b>enfrentamento do racismo na sociedade brasileira</b> , o Coletivo Criôla Criô promove o projeto Feminismo Negro Combativo.	– Ativistas do feminismo negro. – Enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

Fonte: Dados da pesquisa (2017-2022) com base em mapeamento em redes sociais.

Bem como ocorre na UFRGS, entre os coletivos da UFBA mapeados no quadro acima, há aqueles pensados com fins específicos de reunir, acolher, incluir e discutir AAs do ponto de vista político com/entre estudantes cotistas — ou reunir estudantes que não são cotistas, mas demandam PA após o acesso. Ainda, há aqueles que pautam AAs pelo tripé da universidade (ensino, pesquisa e/ou extensão) e também acolhem/reúnem estudantes cotistas, mas não são direcionados somente a estas/es.

Ao observar a autodescrição da maioria dos coletivos, o núcleo de sentidos de suas atuações aponta para práticas de participação política decoloniais, no sentido de democratizar o processo de construção das PAs e dismantelar os obstáculos que os impedem de confrontar,

com reivindicações por justiça, as forças que os oprimem. Buscam outros lugares e outras memórias sobre as matrizes coloniais de poder, na tentativa de realizar o giro decolonial. Ocupam um lugar de protagonismo em sua atuação política dentro das universidades (FRASER, 2010; MIGNOLO, 2007).

Diferentemente do núcleo de sentidos encontrados nas pautas dos DCEs, os coletivos de estudantes cotistas, para além das pautas por redistribuição (econômica), têm suas proposições políticas baseadas em tensionamento por reconhecimento (*status* e identidade). Buscam mudanças estruturais no enfrentamento do racismo, do capacitismo, do machismo e de suas intersecções com as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista. Apresentam atuações com formas de resistência, visando à justiça social num sentido pleno.

Os coletivos que são específicos para estudantes cotistas, localizados via rede social e que estão com o perfil ativo foram selecionados para compor um estudo sobre o núcleo de sentidos em suas principais pautas e ações políticas coletivas, conforme Quadro 43:

Quadro 43 – O núcleo de sentidos nos textos de materiais produzidos pelos coletivos de cotistas

	COLETIVOS	PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	---	Na UFRGS não foram localizados coletivos de estudantes cotistas que contemplassem os critérios/características propostas para a construção e as análises constantes deste quadro.	---
UFBA	CODEQUI	<p>1) <b>Mantenha a titulação de territórios quilombolas no Brasil.</b></p> <p>2) <b>1º Encontro Nacional de Estudantes Quilombolas (ENEQ)</b> Nosso objetivo é fazer um encontro inesquecível, exemplo de <b>resistência Quilombola e estudantil.</b></p> <p>3) <b>Estudantes Quilombolas na Trincheira de luta: Permanência e (R)Existência.</b></p> <p>4) Hoje discutimos [...] <b>importância do Programa Bolsa Permanência e mais ainda a de transformá-lo em Lei</b>, pois até o momento é um decreto. Nós trazemos quilombo, as vozes dos nossos ecoam dentro de nós. Ubuntu.</p> <p>5) Diante do cenário de retrocessos nas Políticas de Permanência dos estudantes Indígenas e Quilombolas, e em defesa da Universidade Pública; estamos organizando uma Mobilização Nacional para lutar pelos nossos direitos [...].</p> <p>6) Primeira mobilização nacional aconteceu em junho de 2018 com a <b>parceria dos estudantes indígenas e Quilombolas em busca de políticas estudantil de permanência na Universidade pública.</b></p> <p>7) <b>Lutamos por educação e faremos nossas vozes serem ouvidas!!</b></p> <p>8) Demarcando o Congresso UFBA 2019! Mobilização dos estudantes Indígenas e Quilombolas.</p>	<p>– Mantenha a titulação de territórios.</p> <p>– Resistência Quilombola e estudantil.</p> <p>– Importância do Programa Bolsa Permanência e mais ainda a de transformá-lo em Lei.</p> <p>– Políticas de Permanência dos estudantes Indígenas e Quilombolas.</p> <p>– Em defesa da Universidade Pública.</p> <p>– Parceria dos estudantes indígenas e Quilombolas em busca de políticas estudantil de permanência na Universidade pública.</p> <p>– Demarcando o Congresso UFBA.</p> <p>– Para barrar as barbáries dos bárbaros.</p> <p>– Não aceitamos mais estar a margem.</p>

COLETIVOS	PRINCIPAIS PAUTAS E AÇÕES COLETIVAS	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	<p>9) Seguimos em luta por uma educação gratuita, pública, inclusiva e de qualidade! Desde junho, o movimento nacional de estudantes Quilombolas (M.N.Q) juntamente com a coordenação nacional de Mobilização dos estudantes Indígenas e Quilombolas (CNEIQ), tem estado em Brasília, <b>reivindicando políticas de acesso, permanência estudantil e ampliação do programa de bolsa permanência, o qual tem sido fundamental para nossa formação acadêmica, garantido condições básicas para nossa permanência e formação.</b> O governo federal tem feitos ataques recorrentes a educação e estamos junt@s, <b>para barrar as barbáries dos bárbaros.</b> Acreditamos no poder libertador e transformador que a educação tem, e lutamos para que estes lugares que sempre nos foi negado, mas, que sempre se utilizou dos nossos saberes ancestrais, para produzir "ciência", sejam ocupados Também por nós. <b>Não aceitamos mais estar a margem.</b></p> <p>10) Nesta manhã, <b>reuniram-se com Cássia Maciel, Pró-reitora de Assistência Estudantil da UFBA, e Izaura Santiago, Coordenadora de Ações Afirmativas,</b> Educação e Diversidade; lideranças quilombolas e indígenas, a pauta concentrou-se na inclusão dos calouros quilombolas e indígenas no serviço de alimentação do RU e ceia, a resposta foi positiva e todo esse público pode preencher o formulário já disponível no site. Um ponto importante foi a afirmativa da continuidade do auxílio ceia para estudantes veteranos e estudo de caso dos estudantes sem auxílio MEC. Na ocasião tivemos a <b>presença do Cacique Aruã nesse importante diálogo institucional.</b></p>	
NEI	<p>1) Estão abertas as inscrições para bolsistas e voluntários do <b>PET Comunidades Indígenas da UFBA.</b> As vagas são voltadas para estudantes indígenas de qualquer curso de graduação da UFBA (campus Salvador) a partir do segundo semestre. Então parentes, essa é a sua chance de fazer parte da família Pet Comunidades Indígenas!</p> <p>2) É com muita alegria que anunciamos que vai ter <b>professor indígena na universidade,</b> cada dia mais ocupado o espaço, parabéns <a href="#">@felipe.tuxa</a> pela essa grande conquista que os encantados guie seus passos sempre!</p> <p>3) Permanência de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades públicas federais. Mobilização nacional em Brasília. No período de 18 a 22 de junho de 2018, ocorrerá em Brasília, a Mobilização Nacional dos estudantes indígenas e quilombolas em defesa da Permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior. Em consequência da <b>não abertura do Programa Bolsa Permanência pelo Ministério da Educação (MEC) para a inscrição de novos estudantes em 2018,</b> a permanência destes acadêmicos encontra-se comprometida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– PET Comunidades Indígenas da UFBA.</li> <li>– Professor indígena na universidade.</li> <li>– Não abertura do Programa Bolsa Permanência pelo MEC para a inscrição de novos estudantes.</li> <li>– Permanência destes acadêmicos encontra-se comprometida.</li> </ul>

Fonte: CODEQUI – UFBA (2017-2022) e NEI\_UFBA (2021-2022).

Pelo recorte de pesquisa, apenas os coletivos da UFBA (CODEQUI e NEI) participaram da coleta de dados apresentada acima, visto que os coletivos da UFRGS, que são específicos para estudantes cotistas, foram considerados inativos nas redes sociais, pois não têm publicações atualizadas — o que prejudicou a análise dos materiais textuais produzidos por eles.

O núcleo de sentidos nos textos de materiais produzidos pelos coletivos (CODEQUI e NEI) aponta para uma justiça social bidimensional, que conjuga redistribuição e reconhecimento. Nas postagens temporárias, que acompanho em redes sociais nos últimos anos, as suas lideranças apresentam um protagonismo político, tendo presença ativa como participantes e debatedoras em eventos (extra)institucionais com temas especialmente voltados a discussões decoloniais.

Dos itens 1 ao 3, o CODEQUI (UFBA) expressa sua luta por demarcação de territórios e inicia as pautas por políticas de permanência na universidade. Nos itens seguintes, traz suas reivindicações e protagonismos decoloniais na (re)existência, demarcando os espaços universitários com seu corpo, na busca por “barrar as barbáries dos bárbaros” e não aceitar estar à margem dos processos.

Tendo em vista o item 5 e diante do cenário de retrocessos nas políticas de permanência para estudantes indígenas e quilombolas, após o corte das bolsas-permanência pelo MEC, os dois coletivos (NEI e CODEQUI) unem suas pautas e seguem para a luta juntos. Apoiam-se mutuamente tanto em demandas nacionais por manutenção e titulação de territórios e direitos estudantis quanto em demandas institucionais por políticas de permanência e “visibilização” nos espaços.

Entre as demarcações nos espaços institucionais, o NEI informa e comemora a aprovação em concurso do primeiro professor indígena da UFBA. Ademais, compartilha a existência de um Programa de Educação Tutorial (PET) específico para estudantes indígenas dos cursos de graduação, chamando os pares a participar — a estar juntos. Nos materiais visualizados, também há menção sobre reuniões diretas que realizam com a PROAE, a fim de construir diálogos deliberativos e informativos sobre as políticas direcionadas a elas/es.

## 7.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Em ambas as instituições, o processo de implementação das Políticas Afirmativas deu início a participações políticas, especialmente de estudantes cotistas, que estabeleceram uma relação direta entre justiça social no direito à educação e decolonialidade dessas universidades públicas federais.

O atual cenário político da UFRGS é semelhante ao cenário político nacional, na busca pela união e solidariedade entre as esquerdas, por um bem maior — o combate ao (ultra)neoliberalismo e ao (ultra)conservadorismo —, atuando em duas frentes de luta, local e nacional, visto que, nas últimas eleições para a Reitoria (2020), o governo federal não respeitou a consulta pública feita à comunidade acadêmica e nomeou o terceiro colocado na lista tríplice apresentada pelo CONSUN/UFRGS, sujeitando a universidade a uma intervenção político-ideológica de extrema direita.

Neste sentido, na UFBA, o cenário é diferente: nas últimas eleições para Reitoria (2022), conseguiu-se manter a unidade interna para evitar que ocorresse uma intervenção política externa. Atualmente sua frente de luta é no combate ao (ultra)neoliberalismo e ao (ultra)conservadorismo no âmbito nacional; e na redução de danos de tais políticas externas à gestão interna, mitigando a crise que está sofrendo nas funções sociais da universidade pública.

A gestão dessas instituições acontece em múltiplos órgãos colegiados, e esses espaços são permeáveis pelos mais diferentes posicionamento e proposições — embates e disputas —, cujos processos geram dinamismo na construção das funções sociais das universidades. Na análise do *contexto da produção de textos* e observando, do ponto de vista institucional, a participação política de estudantes cotistas na construção das PAs, bem como das/os demais discentes, apresenta-se nitidamente conservador e hierarquizado; colonizado e colonizador. Por outro lado, observando-se do ponto de vista da atuação de discentes (não)cotistas, para além do protagonismo de atuações/ações políticas organizadas na construção de PAs e no tensionamento de mudanças estruturais e/ou no direito à educação, demarca-se com seu corpo esses espaços dos quais historicamente estiveram excluíram. O estar presente e o permanecer nesses locais, ainda elitizados em várias dimensões, até mesmo na epistemológica, expressa um de seus maiores atos políticos e de resistência.

De forma geral, na leitura das atas do Conselho Universitário da UFRGS, foi possível observar que os posicionamentos e embates são mais frequentes e contundentes por parte das/os estudantes e das/os técnicas/os na busca por mudanças estruturais; conjugados com lutas por demandas imediatas e básicas, por dentro do sistema de gestão que lhes está imposto.

Nas reuniões do Conselho Universitário da UFBA, as expressões advindas das diversas vozes aparentam maior respeito e solidariedade entre as hierarquias. Numa visão

mais crítica, essa situação pode causar uma pacificação que induza o enfraquecimento de lutas por mudanças estruturais de gestão. Por outro lado, pode facilitar os acordos imediatos, por dentro do sistema, para mitigar justiça social básica (socioeconômica), em detrimento da decolonialidade.

## 8 O NÚCLEO DE SENTIDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Defendo toda a pluralidade. Uma universidade plural. [...] O que me move é querer viver numa sociedade melhor. Poder viver num mundo melhor. Somente vou viver num mundo melhor, quando esse mundo puder ser melhor para todos. Quero mundos diversos, mundos possíveis, sempre no plural. [...] numa perspectiva libertária que supere o colonialismo. Basta de colonialismo (NEGRO ESTUDANTE DA UFRGS, 2021, n.p., em entrevista).

Neste capítulo, com base na realização e análise de entrevistas semiestruturadas com as/os atrizes/atores (estudantes e gestoras/es), o objetivo é apreender o *núcleo de sentidos* sobre a participação política de estudantes cotistas na construção das PAs em universidades. Entendo que os relatos de atuação e as memórias em entrevistas revelam as (re)produções de significados e sentidos atribuídos, bem como de valores históricos e culturais constantes das atuações coletivas, individuais e na gestão das políticas educacionais, que estão expressas no *contexto da prática*.

Do ponto de vista do referencial teórico-analítico de justiça social, a participação política (democrática e paritária) é uma questão de moralidade para a tomada de decisões na construção das políticas públicas, pois está diretamente interligada com uma justa redistribuição e com um justo reconhecimento, podendo suscitar transformações estruturais na sociedade e nas instituições. No campo das políticas educacionais, isso implica construções descentralizadas e coletivas, buscando a inclusão social das diversidades representativas e respeitando o princípio do diálogo com todas as pessoas envolvidas — mitigando a redução das injustiças sociais e educacionais (BUENO, 2015; FRASER, 2010).

Contudo, a *colonialidade de poder* tem efeitos históricos perversos que continuam a ordenar as sociedades, replicando diversas estruturas de matriz colonial, que modelam as instituições na (re)produção de práticas com interlocuções monológicas e/ou hierarquizadas. O processo de decolonialidade dessas estruturas pode corroborar a construção da cidadania plena, que não se esgota na democracia. Porém, estabelece demandas no sentido de criar uma democracia ampliada — de alta intensidade, que apoie a constante e sempre inacabada busca por justiça social (CARVALHO, 2016; FRASER, 2010; QUIJANO, 2014; QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019; SANTOS, 2013).

É nessa encruzilhada que os processos por decolonialidade e justiça social se encontram, *na participação política* por regras decisórias paritária e com diálogos

democráticos de alta intensidade: com foco no princípio inclusivo de todas as pessoas envolvidas (quem participa?), desde a organização de uma agenda política (o que será deliberado?), passando pelas regras participativas (como será a participação?), persistindo até a implementação e o monitoramento da política.

Nesse contexto, a construção das categorias analíticas para além da *noção de resultado*, que especifica o princípio substantivo da justiça pelo qual se avaliam os arranjos sociais, procura considerar a *noção de processo*, que especifica um padrão procedimental pelo qual podemos avaliar a legitimidade democrática das normas participativas — seus sentidos e (re)significações no contexto da prática das políticas públicas educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; FRASER, 2010).

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo e utiliza o recurso da Análise de Conteúdo temática (BARDIN, 2016; BAUER, 2002), que consiste em identificar o núcleo de sentidos e significados em comunicações expressas nas entrevistas semiestruturadas. Em um primeiro momento, os dados são tratados e agrupados conforme os sentidos atribuídos pelas atrizes/atores políticas/os. Depois, percorro essa seleção de conteúdos destacando o núcleo de sentidos que atribuem à *participação política estudantil de estudantes cotistas*. Por fim, procuro tecer interpretações e compreensões valendo-me da abordagem de estudo de caso comparado em Educação (BARTLETT; VAVRUS, 2017; SOUZA; BATISTA, 2017) no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006) das atuações individuais, coletivas e do papel das instituições nesse processo.

Discutir a participação política de acadêmicas/os na construção das políticas educacionais voltadas para elas/es significa compreender os lugares de luta por inclusão social nas universidades, especialmente após a implementação das PAs, que possibilitou o ingresso de uma diversidade de pessoas que historicamente não ocupavam esses espaços. Neste capítulo, há um esforço para compreender as pautas e demandas na atuação individual, em grupos e/ou coletivos de Pessoas com Deficiência, negras, *trans*, indígena, quilombolas e periféricas na busca por decolonização das estruturas sociais e por justiça social no interior das universidades — na construção da sua cidadania plena.

## 8.1 CARACTERIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E O PERFIL DAS PESSOAS PARTICIPANTES

As informações obtidas das entrevistas são consideradas objetivas, para obtenção de dados que não foram encontrados em outros documentos, ou para cotejá-las com as demais fontes documentais; ou subjetivas, que dizem respeito a valores, atitudes, crenças ou opinião das/os entrevistadas/os. Esse instrumento de pesquisa pode ser classificado de acordo com o seu grau de estruturação: os mais estruturados correspondem a perguntas e respostas preestabelecidas; e os menos estruturados são desenvolvidos com maior espontaneidade. Desse modo, a entrevista semiestruturada é aquela que apresenta um roteiro de questões com respostas abertas, em que a/o entrevistada/o pode discorrer sobre os temas propostos (CORTEZ, 2012; GIL, 2008; MINAYO, 2014).

Inicialmente, as/os possíveis participantes da pesquisa, e seus contatos de *e-mail*, foram mapeadas/os em espaços virtuais formais das instituições<sup>101</sup>, tais como: *sites*, portais, eventos e outros espaços públicos. Após localização e identificação dos contatos, houve a solicitação da concessão de entrevista; e sugestão de agendamento mediante carta-convite (APÊNDICE B) enviada por *e-mail*. Posteriormente, com base na realização das entrevistas iniciais, foi possível criar uma rede de indicações/contatos com outras/os possíveis participantes.

Depois da sinalização do aceite para concessão da entrevista e do agendamento, enviei a cópia assinada por mim do TCLE para cada pessoa participante, para que pudesse lê-lo com antecedência e ter uma cópia do documento. Por questões de praticidade e economia ecológica, não solicitei para as/os entrevistadas/os o retorno assinado do termo. No início da gravação de cada entrevista, procurava dirimir todas as dúvidas e solicitava o aceite verbal/gravado do TCLE.

Devido à situação pandêmica e à adaptação da pesquisa ao modelo remoto emergencial, os encontros foram realizados na plataforma virtual Mconf UFRGS. Ademais, foi realizado apenas um encontro com cada participante, com durações que variaram de 18 a cento e 30 minutos. Para assegurar maior segurança e sigilo, a gravação não foi virtual, mas sim com gravador digital portátil próprio. As entrevistas foram realizadas com:

---

<sup>101</sup>De posse dessas informações, criei uma agenda virtual (qualitativa e quantitativa) contendo todos os contatos realizados, as datas de retorno (ou não retorno) e das entrevistas realizadas.

- a) gestoras/es da macroestrutura institucional dos órgãos consultivos e deliberativos envolvidas/os na construção da PAs nas universidades;
- b) acadêmicas/os cotistas (ou não) representantes discentes em órgãos institucionais da macrogestão; coordenadoras/es dos DCEs; membros de grupos, coletivos ou movimentos sociais de estudantes cotistas.

Para a transcrição das gravações, busquei ferramentas digitais que fossem eficientes, gratuitas ou de baixo custo. Após muitos testes e indicação de colegas do grupo de pesquisa, encontrei o conversor de áudio em texto Transkriptor<sup>102</sup>, que utilizei para fazer as transcrições na íntegra. Depois do trabalho feito pelo transcritor, revisei todas as entrevistas e realizei poucos ajustes nos textos, selecionando as partes que seriam utilizadas para discussão.

Ao respeitar o comprometimento ético com os valores que permeiam esse tipo de trabalho<sup>103</sup>, ressalto que os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo, não sendo mencionados os respectivos nomes das/os participantes ao longo das transcrições. Entretanto, os locais e espaços de voz/fala das pessoas participantes da pesquisa são importantíssimos para as análises. Vou situá-los a seguir, porém tentarei não os relacionar com o perfil das/os entrevistadas/os, na tentativa de evitar que sejam identificados. Dentro das categorias (estudantes/gestoras/es), cada linha representa uma pessoa participante:

Quadro 44 – Espaços de participação política das pessoas participantes da pesquisa

UFRGS		UFBA	
Estudantes		Estudantes	
<b>a.</b>	– Coletivo estudantil – Rede de apoio via WhatsApp	<b>a.</b>	– Grupo de WhatsApp – Acolhimento entre pares
<b>b.</b>	– Coletivo estudantil – Grupo acadêmico de estudos	<b>b.</b>	– Grupo acadêmico de estudos – Coletivo para estudantes cotistas – Acolhimento entre pares
<b>c.</b>	– Coletivo de juventudes – Representante discente no CEPE – DCE	<b>c.</b>	– Representante discente no Conselho Universitário e no CAD – DCE – Coletivo de juventude
<b>d.</b>	– Coletivo de juventudes – Representante discente no Conselho Universitário – DCE	<b>d.</b>	– Liderança em sua comunidade – Coletivo de estudantes cotistas – Representante discente em seu curso
<b>e.</b>	– Coletivo de estudantes cotistas – Coletivo étnico-racial em nível regional e	<b>e.</b>	– Liderança em sua comunidade – Dois coletivos de estudantes cotistas

<sup>102</sup>Essa ferramenta transcreve automaticamente os áudios em textos, com precisão de 80-99%. É uma inteligência artificial de última geração, com interface simples. Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>103</sup>O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sob o número 42662821.9.0000.5347, bem como pelo Comitê de Ética da UFBA, sob o número 42662821.9.3001.5531.

UFRGS		UFBA	
	nacional – Núcleo de assessoria jurídica aos povos indígenas e quilombolas – Grupo para a saúde dos povos indígenas – Grupo caminhos de interculturalidade		– Coletivo de juventudes – DCE – Representante discente no Conselho Universitário e no CAD
<b>f.</b>	– Grupo de WhatsApp	<b>f.</b>	– Coletivo étnico-racial e/ou identitário em nível nacional.
<b>g.</b>	– Projeto Alternativa Cidadã (PEAC) – Coletivo de estudantes cotistas – Acolhimento de estudantes negras/os no curso	<b>g.</b>	– Representante discente das/os bolsistas baixa renda – Projeto Permanecer, com ênfase em questões étnico-raciais
Gestoras/es		Gestoras/es	
<b>a.</b>	Conselhos Superiores	<b>a.</b>	Conselhos Superiores
<b>b.</b>	PRAE	<b>b.</b>	PROAE
Gestoras/es		Gestoras/es	
<b>c.</b>	CAF	<b>c.</b>	CAAED
<b>d.</b>	INCLUIR	<b>d.</b>	NAPE

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quanto aos espaços de participação cunhados de *coletivo estudantil*, dizem respeito a grupos que incluem estudantes cotistas, mas não são restritivos, pois acolhem outras/os discentes que, mesmo não sendo cotistas, têm demandas em comuns. Depois, temos o *coletivo de estudantes cotistas*, que são mais específicos; e ainda temos a participação em *coletivo de juventudes*, que são atrizes/atores em rede local e nacional vinculadas/os a partidos políticos.

Ao observar as atuações individuais e coletivas no quadro acima, é possível perceber o protagonismo estudantil na ocupação de lugares estratégicos e nas mais variadas frentes de luta, em nível institucional e nacional.

No Quadro 45, devido ao comprometimento ético em preservar a identidade das pessoas participantes, vou suprimir a etnia da/o estudante indígena. Com a mesma intenção, retirei a coluna em que havia a informação sobre as PcDs, para não relacionar tal declaração com o seu perfil, visto que seriam facilmente identificadas. Por isso, informo que apenas duas PcDs participaram da pesquisa: uma com deficiência física nos membros inferiores; e a outra com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No Quadro 45, é possível visualizar o perfil das/os estudantes participantes da pesquisa, com base em suas respectivas vozes e autodeclarações:

Quadro 45 – Perfil de estudantes participantes da pesquisa

SEU CURSO?	É COTISTA?	SUA RAÇA E/OU ETNIA?	SEU GÊNERO E/OU SEXUALIDADE?	TEMPO E DATA DE ENTREVISTA
<b>UFRGS</b>				
Políticas Públicas	Não	Branca	Mulher (cisgênero)	74 min 26/08/2021
Psicologia	Sim (negra e baixa renda)	Preta	Feminino (mulher)	18 min 23/09/2021
Ciências Sociais	Sim (negro de escola pública)	Negro	Homem (“bicha”)	61 min 04/11/2021
História	Sim (negro e baixa renda)	Negro	Homem (heterossexual)	46 min 22/03/2022
Direito	Sim (indígena)	Indígena	Feminino	26 min 18/04/2022
Pedagogia	Sim (baixa renda e escola pública)	Branco	Masculino (bissexual)	51 min 02/05/2022
Psicologia	Sim (negro e baixa renda)	Preto	Masculino	36 min 02/03/2022
<b>UFBA</b>				
Comunicação Social	Sim (PcD)	Preto	Homem (cisgênero)	25 min 22/06/2022
Enfermagem	Sim (pessoa <i>trans</i> )	Negra	Mulher ( <i>trans</i> )	27 min 04/04/2022
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	Sim (negro e baixa renda)	Preto	Homem (cisgênero)	41 min 25/10/2021
Direito	Sim (quilombola)	Preto (identidade quilombola)	Homem	74 min 14/04/2022
Direito	Sim (indígena)	Indígena	Masculino	40 min 12/04/2022
Direito	Sim (quilombola)	Preta (identidade quilombola)	Mulher	30 min 10/05/2022
Pedagogia	Sim (negro e baixa renda)	Preto	Masculino	41 min 23/03/2022

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quanto ao quadro acima, é perceptível que na UFBA todas/os as/os estudantes entrevistadas/os são cotistas e a maioria é negra; afirmo que todas/os ocupam espaços participativos estratégicos para a construção das PAs. Esse dado de amostragem no perfil não foi proposital, visto que o mapeamento foi realizado com base nos locais/espaços de atuação, e não visando à categoria somente de estudantes cotistas ou negras/os. Essa é uma forte sinalização de que estão ocupando, significativamente, os espaços importantes de participação política na universidade.

Na UFRGS, a situação é semelhante, com a exceção de um estudante (cotista branco e baixa renda) que atualmente não atua em espaços coletivos; e de outra estudante (branca) que, mesmo não tendo acessado a universidade pelo sistema de reserva de vagas, foi entrevistada,

visto que é demandante de PAs após o acesso, é fundadora de um coletivo estudantil e está na arena de embates e disputas sobre os direcionamentos de tais políticas voltadas às especificidades daquele.

Vale mencionar que, tanto na UFRGS quanto na UFBA, existe um processo seletivo especial com oferta de *vagas suplementares para pessoas refugiadas*. Foi possível realizar o mapeamento, localizar e contar ao menos duas/dois estudantes dessa categoria em cada instituição. Entretanto, não deram retorno a respeito do convite ou não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Por isso, não estão incluídos no perfil constante do quadro acima nem na pesquisa.

No próximo quadro, é possível visualizar o perfil das/os gestoras/es participantes da pesquisa:

Quadro 46 – Perfil das/os gestoras/es participantes da pesquisa

SUA RAÇA E/OU ETNIA?	SEU GÊNERO E/OU SEXUALIDADE?	TEMPO E DATA DE ENTREVISTA
<b>UFRGS</b>		
Branca	Mulher (cisgênero)	130 min 05/11/2021
Branca	Mulher	14 min 05/04/2022
Branca	Mulher	34 min 20/08/2021
<b>UFBA</b>		
Negra/parda	Feminino	42 min 16/09/2021
Negra	Mulher	59 min 18/03/2022
Negro/preto	Masculino (heterossexual)	34 min 26/04/2022

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Da parte procedimental e dos convites, parte significativa das/os estudantes participantes aceitou conceder a entrevista quase que prontamente. Busquei deixá-los à vontade e confortáveis durante as interações; e fazer a escuta. Desde o início, avisava que poderiam desistir da participação a qualquer momento, caso sentissem algum incômodo; e reiterava que, se quisessem retirar algo dito nas gravações, bastava sinalizá-lo. A maioria verbalizou satisfação em estar ocupando esse espaço dentro da pesquisa. Ao explicar que os dados individuais não seriam utilizados em função do anonimato, cheguei a consultar sobre sugestões de codinome, quando algumas e alguns sinalizaram que gostariam de ser chamadas/os pelo próprio nome. Entretanto, por regulação das regras de ética em pesquisa com seres humanos, isso não é possível nem recomendável.

Outra recomendação do Comitê de Ética da UFBA era de não mencionar os espaços de atuação; já o Comitê de Ética da UFRGS não apontou essa restrição. Durante a escrita do relatório final, percebi que seria impossível não citar os lugares de fala, dada a natureza do objeto de pesquisa, pois são fundamentais para as análises. Para viabilizar a conclusão da pesquisa, tentei manter um meio-termo entre as divergentes orientações, não relacionando os dados de perfil das pessoas participantes com os locais institucionais de atuações. Quanto às/aos gestoras/es, a preocupação maior foi preservar os dados pessoais, visto que são servidoras/es públicas/os no exercício de suas funções; e suas atuações e seus respectivos locais seguem o princípio da transparência pública.

A maioria das entrevistas realizadas com as gestoras foi pelo sistema de videoconferência, em minha sala virtual no Mconf UFRGS<sup>104</sup>, com exceção da uma entrevista, feita recentemente e de forma presencial, com a gestora que representou os Conselhos Superiores da UFRGS (CONSUN e CEPE) na pesquisa. O roteiro semiestruturado proposto para as/os gestoras/es, para além de uma introdução objetiva situando o perfil das participantes, versou sobre quatro questões:

- 1) as suas percepções sobre a participação de estudantes cotistas na gestão das Políticas Afirmativas;
- 2) as formalizações (ou não) das participações de estudantes cotistas em órgãos da macrogestão administrativa que gestam as políticas voltadas a elas/es;
- 3) se tinham conhecimento sobre as atuações pessoais e/ou coletivas de estudantes cotistas;
- 4) se sabiam de alguma ação por parte dessas/es estudantes que tenha impactado o direcionamento de alguma Política Afirmativa.

Essas questões estão organizadas e discutidas no fim deste capítulo.

A maioria absoluta das entrevistas realizadas com as/os estudantes foi pelo sistema de videoconferência, em minha sala virtual no Mconf UFRGS. O roteiro semiestruturado proposto, para além de uma introdução objetiva situando o perfil das pessoas participantes, continha em torno de dez questões, dentro de quatro eixos de articulações investigativas:

- 1) a inserção da/o estudante (ou não) na participação política;

---

<sup>104</sup>Disponível em: <https://mconf.ufrgs.br/webconf/00125224>. Acesso em: 18 ago. 2022.

- 2) o histórico das participações pessoais e coletivas, bem como suas percepções sobre tais participações;
- 3) as relações internas e externas dos grupos, coletivos e/ou dos locais de atuação;
- 4) os sentidos e significações da participação para a sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional.

Devido ao encadeamento propositivo das questões, geralmente eu apresentava apenas o eixo investigativo, e com bastante espontaneidade as/os estudantes discorriam sobre todas as questões. Depois do tratamento do material obtido com as entrevistas, os resultados foram organizados e discutidos em três subcapítulos, que serão dispostos na sequência.

## 8.2 PROTAGONISMO POLÍTICO-PARTICIPATIVO DE ESTUDANTES COTISTAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Este subcapítulo traz os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as/os estudantes. No tratamento do material, selecionei excertos de seus depoimentos, que foram estruturados em eixos de articulações investigativas que versam sobre: a inserção na participação política; os sentidos e significados dessa participação para sua trajetória de vida; e as suas atuações representativas e/ou coletivas.

Em uma segunda etapa, os trechos de depoimentos foram dispostos em quadros, organizados tendo em vista contemplar/representar cada categoria de estudantes cotistas (ou não) participante da pesquisa. Dentro dos trechos selecionados para a análise, procurei destacar o “núcleo de sentidos” das temáticas abordadas. Por fim, procuro traçar algumas discussões com base nos resultados de pesquisa.

### 8.2.1 Suas inserções na participação política

A sequência de quadros abaixo traz os trechos das entrevistas com as diferentes categorias de estudantes cotistas e que expressam como e por que passaram a se engajar na participação política estudantil.

Este primeiro diz respeito a uma amostragem do que foram as exposições feitas pela acadêmica e pelo acadêmico indígena:

Quadro 47 – Inserção de estudantes indígenas na participação política

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Desde que ingressei na universidade, em 2017. O coletivo teve um papel importante para mim, porque sempre morei na aldeia, nunca tinha saído de casa. Nunca tinha tido um contato tão grande com a sociedade. O coletivo é a base dos indígenas no âmbito pessoal, acadêmico e profissional.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desde que ingressei na universidade.</li> <li>– Coletivo é a base dos indígenas.</li> </ul>
UFBA	<i>Participo, principalmente, pela necessidade de ocupar esses espaços. <u>Tenho uma formação política, que é um processo enquanto liderança. É um processo contínuo e bem demorado, natural dos nossos povos. É feito todo durante o período de acompanhamento das lideranças mais velhas, acompanhando o cacicado, participando das atividades. Então eu fui formado nesse processo. Começo com meus 15 anos, acompanhando, e as minhas lideranças nas atividades dentro da comunidade diretamente. Depois vou começar a participar é de outras atividades, acompanhando eles e também por indicação deles, em outros espaços. Através disso, a gente vai vendo a necessidade de ocupar esses espaços para poder fazer a luta, porque é uma coisa que eu sempre falo aos nossos jovens e outras lideranças, a gente não muda os espaços por fora. A gente só tem condições de fazer essa mudança por dentro, então ocupar esses espaços é necessário para poder fazer essas mudanças.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tenho uma formação política, que é um processo enquanto liderança.</li> <li>– Processo contínuo e bem demorado, natural dos nossos povos.</li> <li>– Acompanhando o cacicado.</li> <li>– Gente não muda os espaços por fora. A gente só tem condições de fazer essa mudança por dentro.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os núcleos de sentidos da inserção na participação política para a indígena da UFRGS e para o indígena da UFBA são significativamente diferentes. A estudante relata que teve um maior engajamento após o seu ingresso na instituição, destacando a importância da atuação coletiva como base para sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Em outros momentos da entrevista, mencionou que, se não fosse o coletivo de estudantes indígenas, não teria conseguido permanecer na universidade; e que essa experiência lhe ofereceu uma formação que mudou a sua visão e sua atuação políticas.

Já o acadêmico indígena da UFBA refere sua inserção desde a adolescência, quando passou a acompanhar os cacicados em um processo longo e natural de formação política, próprio de sua herança enquanto liderança. Para além dos trechos trazidos acima, ele menciona a sua inserção em uma diversidade de espaços políticos como sendo parte de sua preparação. Acredita que “a gente não muda os espaços por fora. A gente só tem condições de fazer essa mudança por dentro, então ocupar esses espaços são necessários para poder fazer essas mudanças”. Suas aproximações, no núcleo de sentidos da inserção política, ocorrem na crença de que o protagonismo coletivo indígena é a base das lutas por *decolonialidades estruturais, na busca por justiça social, tanto como reconhecimento quanto como redistribuição*.

Nos excertos abaixo, trago uma amostragem de como foi/é a inserção de duas/dois estudantes negras/os na participação política:

Quadro 48 – Inserção de estudantes negras/os na participação política

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Tem um processo político importante que foi antes de entrar na universidade, foi o Projeto Alternativa Cidadã (PEAC). <u>Foi por causa do PEAC que ingressei na universidade. Já parte daí essa imersão política.</u> Até hoje sigo atuando nesse projeto de educação popular. Nesse projeto muita coisa fez sentido para mim, me apresentaram um panorama da universidade e a importância de pessoas que vinham da onde eu vim, que são como eu sou, estarem nesse espaço. E, <u>quando eu ingressei, conheci um mundo novo.</u> Desde as linguagens, comportamentos, hábitos, cultura, algo completamente inédito para mim. Então <u>a gente faz movimento para tentar pertencer a esse espaço</u>, fui tentando me adequar, mas havia limites bem explícitos. [...] A própria linguagem denuncia quem eu sou, de onde eu venho.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Foi por causa do PEAC que ingressei na universidade. Já parte daí essa imersão política.</li> <li>– Quando eu ingressei, conheci um mundo novo.</li> <li>– Gente faz movimento para tentar pertencer a esse espaço.</li> </ul>
UFBA	<i>Foi contemplado com uma bolsa em um projeto que faz parte do rol das políticas de permanência; dessa forma, <u>passei a ser representante discente das/dos estudantes que são usuários dessa política.</u> [...] também <u>participo como coordenador e professor em um projeto social, pré-vestibular.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Passei a ser representante discente das/dos estudantes que são usuários dessa política.</li> <li>– Participo como coordenador e professor em um projeto social, pré-vestibular.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O núcleo de sentidos comum entre as/os duas/dois estudantes converge para as suas primeiras formações políticas, que ocorreram dentro de pré-vestibulares populares, que apoiaram seu ingresso nas respectivas universidades. Continuam atuando nesses espaços como forma de retribuição e por engajamento políticos, ministrando aulas para apoiar outras/os estudantes; e um deles também participa como coordenador.

Os distanciamentos no núcleo de sentidos da inserção política ocorrem em suas atuações no interior das instituições. O acadêmico da UFRGS foi um dos fundadores do primeiro coletivo de estudantes cotistas daquela universidade — tendo como foco a *decolonização estrutural por meio da busca por justiça como reconhecimento* —; enquanto o estudante da UFBA assumiu o espaço de representante discente das/os bolsistas de baixa renda, focando suas lutas na *decolonização estrutural por meio da busca por justiça como redistribuição*.

O Quadro 49 traz as respectivas vozes de estudantes PcD quanto a sua inserção na participação política:

Quadro 49 – Inserção de estudantes PcD na participação política

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Com a criação do coletivo. Inicialmente, estava com medo do coletivo ser somente eu. Sim, parecia algo tão distante. Eu sabia que existia, mas eu fiquei pensando: será que realmente o pessoal acessa a universidade? Será que conseguem permanecer na universidade? Porque tu vai aos trancos e barrancos. [...] Eu <u>tinha uma meta muito grandiosa para permanecer na universidade a longo prazo</u>, passar por graduação, MBA, mestrado e doutorado. Mas será que o pessoal está aqui? Então, <u>encontrar o pessoal que também é autista, assim como eu, ver as questões de dificuldades, as diferenças</u>, porque espectro é gigantesco. Cada um de nós é muito diferente um do outro. Viveu coisas diferentes, mas temos nossas semelhanças. Todas essas questões são um aprendizado entre nós. Vejo como uma oportunidade de crescimento. [...] <u>iniciar esses diálogos dentro de uma universidade, onde pessoas como a gente estavam invisibilizadas</u>, por vergonha ou por medo ou por se sentir um peixinho fora da água.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Com a criação do coletivo [...] estava com medo do coletivo ser somente eu.</li> <li>– Encontrar o pessoal que também é autista, assim como eu, ver as questões de dificuldades, as diferenças.</li> <li>– Iniciar esses diálogos dentro de uma universidade, onde pessoas como a gente estavam invisibilizadas.</li> </ul>
UFBA	<i>Mas quero estar ali, quero lutar para que essas barreiras também sejam quebradas, é algo difícil, é algo dolorido, não é algo simples ou algo que nos deixe o tempo todo felizes. É algo que a gente para e pensa em desistir, mas, mesmo assim, continua, mesmo sofrendo todas essas dores. <u>Infelizmente alguém precisa passar por essas dores para que outras pessoas possam conquistar esses espaços de forma mais livre e digna</u>. Assim como em outras lutas sociais pessoas tiveram que passar por grandes dificuldades, para que essas barreiras sejam quebradas, assim ainda é em relação às pessoas com deficiência no Brasil, infelizmente. Então eu estou ali para lutar por todas essas questões mesmo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Quero estar ali, quero lutar para que essas barreiras também sejam quebradas, é algo difícil, é algo dolorido, não é algo simples ou algo que nos deixe o tempo todo felizes.</li> <li>– Infelizmente alguém precisa passar por essas dores para que outras pessoas possam conquistar esses espaços de forma mais livre e digna.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na aproximação do núcleo de sentidos, a estudante da UFRGS e o da UFBA apresentam os mesmos significados em relação aos sentimentos enquanto minoria excluída dentro das próprias universidades. Suas atuações distanciam-se no momento em que ela protagoniza a criação de um coletivo na busca por apoio entre pares e visibilidade institucional para suas pautas. E, com outra medida, ele segue por uma atuação mais individual de existência e resistência, na luta pela efetivação dos seus direitos e para deixar um legado aos que virão.

No excerto abaixo é possível visualizar o posicionamento de um estudante branco de baixa renda que ingressou por cotas na UFRGS:

Quadro 50 – Inserção de estudantes brancas/os de baixa renda na participação política

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Atualmente, não faço parte, gostaria, <u>tentei no início do semestre, no primeiro semestre, mas trabalho, porque preciso de uma forma de renda e não tenho como colocar a participação coletiva na minha rotina. Fica bem difícil para mim. É algo que eu queria, que eu quero compor na minha vida, quero fazer parte desses espaços. Então, <u>participo de alguns grupos estudantis de WhatsApp, para estar por dentro do que está acontecendo. Eu estou por dentro, mas não como representante ou em coletivos.</u></u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Tentei no início do semestre, no primeiro semestre, mas trabalho.</i></li> <li>– <i>Não tenho como colocar a participação coletiva na minha rotina.</i></li> <li>– <i>Participo de alguns grupos estudantis de WhatsApp, para estar por dentro do que está acontecendo. Eu estou por dentro, mas não como representante ou em coletivos.</i></li> </ul>
UFBA	Não consegui localizar estudantes com esse perfil para participar da pesquisa. As pessoas participantes da pesquisa, que tentaram ajudar na busca, disseram que: “ <i>é fácil achar estudante branca/branco na UFBA, mas é difícil achar um que tenha ingressado por cota de origem escolar/baixa renda</i> ”.	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na UFBA, não foi possível localizar estudantes com o perfil disposto no Quadro 50. Talvez isso seja reflexo dos indicadores sociais referentes ao estado da Bahia, onde há uma hegemonia econômica de pessoas brancas, mesmo tendo a maioria da população (81,1%) autodeclarada negra. Na UFRGS, o acadêmico entrevistado revela que já esteve inserido em espaços de atuação coletiva, por exemplo, sendo coordenador de um DA de curso, em outra universidade que estudou. Entretanto, atualmente, menciona não ter condições de atuar nesse sentido, por ser um estudante trabalhador. Acrescenta que participa de alguns grupos de WhatsApp, tendo como núcleo de sentidos “*estar por dentro do que está acontecendo*”.

Nos trechos a seguir, está disposta a fala da estudante *trans* da UFBA sobre a sua inserção na participação política:

Quadro 51 – Inserção de estudantes *trans* na participação política

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas na graduação da UFRGS.	---
UFBA	<i>Eu <u>vou desbravando na universidade. [...] Chegar e ocupar um espaço que não estava sendo ocupado por pessoas trans, e que deveria estar sendo ocupado. [...] Nas universidades públicas somos um número muito pequeno. Somos 2%. [...] A universidade me recebeu com os braços abertos, por incrível que pareça. [...] Fui incluída <u>como receptora dos calouros para poder dar informação. Acompanho o processo de inclusão desde o início e também a implementação do nome social.</u></u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Vou desbravando na universidade.</i></li> <li>– <i>Ocupar um espaço que não estava sendo ocupado por pessoas trans.</i></li> <li>– <i>Como receptora dos calouros para poder dar informação.</i></li> <li>– <i>Acompanho o processo de inclusão desde o início.</i></li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para os cursos de graduação da UFRGS, não há a modalidade de cotas representada acima. Entretanto, a reserva de vaga para pessoas *trans* é comprovadamente, por meio de indicadores sociais de desigualdade, uma questão de direito à vida. Ademais, alguns cursos de pós-graduação têm essa modalidade de cota na instituição. Por que essa política ainda não se efetivou em nível de graduação?

Na UFBA a estudante entrevistada está acompanhando, desde o início, todo o processo de inclusão de pessoas *trans* na universidade. É bastante engajada, tanto nas lutas individuais quanto coletivas, tendo como núcleo de sentidos da sua inserção “*ocupar um espaço, que não estava sendo ocupado por pessoas trans*” e fazer o apoio entre pares, especialmente em relação às políticas de permanência. *As suas lutas por decolonialidades estruturais abrangem as três dimensões da justiça social — política, redistributiva e por reconhecimento.*

O próximo quadro apresenta as mesmas temáticas dispostas no núcleo de sentidos expressos pelas/os quilombolas estudantes:

Quadro 52 – Inserção de estudantes quilombolas na participação política

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas na graduação da UFRGS.	---
UFBA	<i>Ao chegar já tive contado com o coletivo de estudantes quilombola. [...] Quando a gente chega na sala de aula somos dois ou quatro, no máximo, negros e negras; por outro lado, a gente consegue <u>se juntar em espaço de discussão política e de formação.</u> [...] Nesse espaço, <u>não podia me dar luxo de somente estudar, como os brancos, como a burguesia, que está aqui somente para estudar.</u> [...] <u>Se a gente não faz processos incisivos de luta, não consegue permanecer nesse espaço, que é excludente. Dentro da escola das águas, que é uma escola de formação política, do movimento de pescadores, uma mulher preta, de nome Maria do Paraguçu, nos ensinou que <u>nossa luta não é somente por nós, mas também por aqueles que estão por vir.</u> Então, infelizmente, a gente que tem chegado nesse espaço, que deveria ser nosso, mas que ao longo do tempo não nos foi garantido de forma efetiva o acesso. Historicamente, foi lugar reservado à burguesia. Então, é preciso lutar por nós e por quem também precisa entrar. <u>Ficar na trincheira de quem lutou lá atrás.</u> [...] as pessoas que chegam também têm que entender o seu papel político nesse processo, nesse lugar, para garantir a sua permanência e para garantir aos que virão, que precisaram também acessar essas políticas.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ao chegar já tive contado com o coletivo de estudantes quilombola.</li> <li>– Se juntar em espaço de discussão política e de formação.</li> <li>– Não podia me dar luxo de somente estudar, como os brancos, como a burguesia, que está aqui somente para estudar.</li> <li>– Se a gente não faz processos incisivos de luta, não consegue permanecer nesse espaço.</li> <li>– Nossa luta não é não somente por nós, mas também por aqueles que estão por vir.</li> <li>– Ficar na trincheira de quem lutou lá atrás.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para os cursos de graduação da UFRGS, não há a modalidade de cotas representada acima. Entretanto, a reserva de vaga para pessoas quilombolas é comprovadamente, por meio dos indicadores sociais de desigualdade, uma questão de garantia das condições de acesso no direito à educação. Ademais, alguns cursos de pós-graduação têm essa modalidade de cota na instituição. Por que essa política ainda não se efetivou em nível de graduação?

A inserção política do estudante quilombola iniciou antes do ingresso na universidade, foi dentro da “escola das águas”, que é uma escola de formação política do movimento de pescadores. Nesse espaço, entendeu que a “*nossa luta não é o somente por nós, mas também por aqueles que estão por vir*”; que é necessário “*ficar na trincheira de quem lutou lá atrás*”; e que “*as pessoas que chegam também têm que entender o seu papel político nesse processo*”.

Na UFBA teve sua inserção logo na chegada, quando foi recepcionado pelo coletivo de estudantes quilombolas. Desse modo, está inserido em vários espaços políticos tanto em sua comunidade quanto na universidade. O núcleo de sentidos de sua inserção na participação política tem um significado fortemente coletivo, legado da sua identidade quilombola, tendo como base de *lutas por decolonialidades estruturais a busca por justiça social, tanto como reconhecimento quanto como redistribuição*.

Nos excertos abaixo, temos as respectivas vozes das/os representantes discentes que atuam no DCE e nos Conselhos Universitários:

Quadro 53 – Inserção de representantes discentes na participação política

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Eu tinha uma visão muito conservadora e liberal. [...] imaginava que eu poderia entrar na UFRGS e inclusive para fazer um confronto ideológico com aquilo que considerava que eram os esquerdistas da universidade. Na época, ainda nem me reconhecia enquanto pessoa negra. Na universidade eu tive um impacto, porque a maioria dos meus colegas eram brancos e de um outro estrato social. <u>Comecei logo tentando me aproximar das pessoas negras. [...] O Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), onde eu fiz uma bolsa por uns três anos, teve um papel muito importante, para o debate mais aprofundado sobre cotas e ações afirmativas, onde teve início a minha inserção política nesses debates.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comecei logo tentando me aproximar das pessoas negras.</li> <li>– O Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, (DEDS), onde eu fiz uma bolsa por uns três anos, teve um papel muito importante, para o debate mais aprofundado sobre cotas e ações afirmativas, onde teve início a minha inserção política nesses debates.</li> </ul>
UFBA	<i><u>Comecei a me inserir no movimento estudantil a partir do meu Centro Acadêmico. Meu curso tinha um estigma muito ruim. É um curso que começou há pouco tempo. Eu comecei a construir o Centro Acadêmico do curso. A partir de então, eu fui me aproximando e me organizando politicamente.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comecei a me inserir no movimento estudantil a partir do meu Centro Acadêmico.</li> <li>– A partir de então, eu fui me aproximando e me organizando politicamente.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O acadêmico da UFRGS revela que nem sequer se reconhecia como pessoa negra antes de ingressar. Quando do seu ingresso, tinha “*uma visão muito conservadora e liberal*” e

pensava em “*fazer um confronto ideológico com aquilo que considerava que eram os esquerdistas da universidade*”. Teve um impacto quando se deparou com isto: “*a maioria dos meus colegas eram brancos e de um outro estrato social*”. Diante disso, tentava se aproximar das pessoas negras. Até que conseguiu uma bolsa no Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (UFRGS), que mudou a sua visão política e proporcionou a inserção no debate das PAs.

Já o acadêmico da UFBA começou a sua inserção política pelo envolvimento com a coordenação/fundação do CA no seu curso de graduação. Foi assim que deu início a sua formação política.

Em comum, os dois estudantes atuam em diversas linhas de frente política: coletivo de juventudes, representação discente, centro e DA. Entretanto, distanciam-se no núcleo de sentidos referente às suas lutas por decolonialidades. *Enquanto o discente da UFRGS tem como foco a decolonização estrutural por meio da busca por justiça como reconhecimento, o da UFBA tem suas lutas mais pautadas na decolonização estrutural mediante a busca por justiça como redistribuição.*

### **8.2.2 Sentidos e significados da participação para a trajetória de vida das/os estudantes**

As discussões a seguir almejam apresentar um dos eixos temáticos pautados no roteiro das entrevistas semiestruturadas, que corresponde aos: sentidos e significados da participação para sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional. Os quadros que seguem estão organizados de modo a apresentar a voz das/os estudantes. De um lado, trazem os excertos selecionados; de outro, procuram destacar o núcleo de sentidos que foram expressos em seus relatos.

Para as/os estudantes indígenas, os sentidos e significados da participação para a sua trajetória de vida apresentam-se da seguinte forma:

Quadro 54 – Sentidos e significados da participação para estudantes indígenas

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Quando ingressei em 2017. [...] Quando cheguei na faculdade me deparei com algo que assusta. Então o coletivo teve um papel extremamente importante, porque somos parentes; pode não ser parente de sangue, mas somos parentes. Essa familiaridade contribuiu bastante para a adaptação, para o nosso bem-estar dentro da faculdade. Foi importante para eu permanecer na faculdade. Se não tivesse o coletivo, provavelmente eu teria desistido. Foi importante para minha trajetória acadêmica, para a minha trajetória de luta; tudo começou dentro do coletivo. [...] na parte profissional o curso já contribui, porque eu já trabalho desde o início em projetos e instituições que me proporcionaram trabalhar com meus parentes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coletivo teve um papel extremamente importante, porque somos parentes; pode não ser parente de sangue, mas somos parentes. Essa familiaridade contribuiu bastante para a adaptação, para o nosso bem-estar dentro da faculdade.</li> <li>– Trabalho desde o início em projetos e instituições que me proporcionaram trabalhar com meus parentes.</li> </ul>
UFBA	<i>Ser estudantes e ser militante é um desafio gigante. Para um estudante indígena, esse desafio é três vezes maior. [...] Não consigo me ver dentro da universidade como eu consigo sempre me ver como nós, até porque a minha entrada na universidade é por causa do meu povo, pela luta dele, pelo nome que eu levo. Durante todo o período dentro da universidade, eu não sou o [nome suprimido], eu sou sempre uma liderança indígena. Sou um indígena dentro da universidade, ou seja, a gente sempre carrega esse coletivo. [...] Nesse processo todo acabo adquirindo grandes ferramentas para a luta do nosso povo, aprendendo bastante; tenho avançado nesse processo de aprendizado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não consigo me ver dentro da universidade como eu consigo sempre me ver como nós, até porque a minha entrada na universidade é por causa do meu povo, pela luta dele, pelo nome que eu levo.</li> <li>– Sou um indígena dentro da universidade, ou seja, a gente sempre carrega esse coletivo.</li> <li>– Nesse processo todo acabo adquirindo grandes ferramentas para a luta do nosso povo.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Algo em comum de observar na voz dos dois indígenas estudantes é que, muitas vezes, mesmo falando de si, utilizam a primeira pessoa do plural (nós). Considerando o núcleo de sentidos, isso pode ter como significado a potencialidade da representação coletiva no ser individual. Isso é fortemente perceptível também em suas atuações políticas.

A indígena acadêmica da UFRGS refere o papel de suma importância do coletivo de estudantes indígenas para o seu acolhimento, para a sua adaptação na universidade, para o seu bem-estar e para a sua permanência, o que refletiu na sua inserção profissional em projetos e instituições voltadas para o atendimento de demandas para o seu povo, imbricando múltiplos impactos positivo para a sua trajetória pessoal, acadêmica e/ou profissional.

O indígena acadêmico da UFBA apresenta, até mesmo, dificuldade em expressar os sentido e significados de participação para a sua trajetória pessoal, visto que:

Nossa forma de fazer política nas comunidades é muito diferente desse mundo cá fora. Aqui fora, a gente faz uma política de disputa, sempre tem que ter um vencedor. Dentro das nossas comunidades a gente tenta encontrar sempre uma forma

para que todo mundo seja beneficiado da melhor forma possível. Que a gente consiga trazer para todo mundo aquilo que vai beneficiar a comunidade. Então, é sempre um desafio quando a gente tem que lidar, com política de modo geral, tanto partidária como a própria estudantil. [...] **Para a minha vida profissional, não tenho nem o que dizer, porque a universidade, na verdade, só vai me dar aquilo que eu já tenho há muito tempo, o conhecimento com relação ao direito, que eu aprendi com o meu povo e com as minhas lideranças. Agora é só tenho que ter um papel da universidade dizendo que de fato eu tenho** (INDÍGENA ESTUDANTE DA UFBA, 2022, n.p., grifo nosso, em entrevista).

No núcleo de sentidos sobre a sua participação, expressa que dentro da universidade não se vê como *eu*, mas como *nós*, já que seu ingresso é pelo seu povo, pela luta coletiva.

Nos excertos abaixo, temos as respectivas vozes das/os estudantes negras/os expressando os sentidos e significados da participação política para as suas trajetórias:

Quadro 55 – Sentidos e significados da participação para estudantes negras/os

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>A gente se sentia uma ilha em um mar branco, e foi formando um arquipélago coletivo chamado NegrAção. Foi o primeiro movimento político que eu participei, por minha conta, de forma consciente. <u>Se não fosse o NegrAção, não teria resistido ao tempo de graduação. Foi o principal agente político que eu participei. O racismo no Brasil tem uma forma de atuação que é o assujeitamento, da tutela do corpo negro; não está explícito no sentido de negar, de colocar limites. É um racismo que permite que tu te aproxime até certo ponto e de determinada forma. Se espera que os estudantes negros entrem nesse corpo hegemonicamente branco que é a universidade, mas performando de uma maneira que muitas vezes implica numa alienação de si. Então, o NegrAção permitiu que eu fosse quem eu tivesse que ser. Não tinha roteiro previamente definido, eu fui me descobrindo ao longo do percurso. Minha atuação foi no sentido de existência, de poder existir dentro da universidade. [...] Em termos práticos, foi pensar e existir epistemologicamente. [...] a complexidade da existência negra, no sentido de não performar apenas o que é esperado, é ter escolhas [...] atravessa o meu lugar de estudante, lugar de profissional e pessoa; no fim tudo está entrelaçado. Encarar a experiência enquanto vida, nesse sentido, só foi possível por causa do movimento negro.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A gente se sentia uma ilha em um mar branco, e foi formando um arquipélago coletivo chamado NegrAção.</li> <li>– Se não fosse o NegrAção, não teria resistido ao tempo de graduação.</li> <li>– O NegrAção permitiu que eu fosse quem eu tivesse que ser.</li> <li>– Minha atuação foi no sentido de existência, de poder existir dentro da universidade.</li> <li>– Atravessa o meu lugar de estudante, lugar de profissional e pessoal; no fim tudo está entrelaçado. Encarar a experiência enquanto vida, nesse sentido, só foi possível por causa do movimento negro.</li> </ul>
UFBA	<i>Quanto à minha participação, foi por conta de <u>engajamentos sociais que eu consegui entrar na universidade; então a minha participação e atuação é uma forma de retribuir, de gratidão. [...] Procuro dar uma resposta, gosto de retribuir, de me dedicar extremamente, me sinto bem fazendo isso, para que as pessoas não fiquem perdidas na universidade, não desistam; gosto de apoiar.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Quanto à minha participação, foi por conta de engajamentos sociais que eu consegui entrar na universidade.</li> <li>– Procuro dar uma resposta, gosto de retribuir, de me dedicar extremamente, me sinto bem fazendo isso, para que as pessoas não fiquem perdidas na universidade, não desistam; gosto de apoiar.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O núcleo de sentidos e significados da participação política para o estudante da UFRGS é a construção de formas de existência e resistência coletiva na universidade. Em suas palavras: “*A gente se sentia uma ilha em um mar branco, e foi formando um arquipélago coletivo chamado NegrAção*”. Entre outros significados, coloca que, se não fosse esse coletivo, não teria resistido ao tempo de graduação. Para além da academia, essa atuação coletiva atravessa o seu “*lugar de profissional e pessoal; no fim tudo está entrelaçado*”. Refere que o *racismo estrutural e institucional*:

Tem uma forma de atuação que é o assujeitamento, da tutela do corpo negro; não está explícito no sentido de negar, de colocar limites. É um racismo que permite que tu te aproximes até certo ponto e de determinada forma. Se espera que os estudantes negros entrem nesse corpo hegemonicamente branco que é a universidade, mas performando de uma maneira que muitas vezes implica numa alienação de si. Então, **o NegrAção permitiu que eu fosse quem eu tivesse que ser [...]. Em termos práticos, foi pensar e existir epistemologicamente** (NEGRO ESTUDANTE DA UFRGS, 2022, n.p., grifo nosso, em entrevista).

Já o núcleo de sentidos e significados da participação política para o estudante da UFBA é o de retribuição, pois refere que foi por engajamento social de outras pessoas que conseguiu acessar e agora permanecer na universidade. Então, procura retribuir fazendo o mesmo para outras/os estudantes.

Para as PcDs estudantes, os sentidos e significados da participação apresentam-se conforme segue:

Quadro 56 – Sentidos e significados da participação para estudantes PcD

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Uma andorinha tentando fazer o verão. Para abrir o espaço para que outras futuramente venham a ocupar aquilo ali e se sentir parte.</i>	<i>Uma andorinha tentando fazer o verão. Para abrir o espaço para que outras futuramente venham a ocupar aquilo ali e se sentir parte.</i>
UFBA	<i>A universidade pessoalmente era algo que eu tinha muito forte, mesmo que por vezes algumas pessoas não acreditassem, e mesmo com barreiras que impedissem isso. Lembro que no Ensino Médio, com a nota do ENEM, passei numa universidade que não foi a UFBA, aí eu me mudei e não consegui seguir lá, retornei. Até que consegui na UFBA. Foi importante tanto para mim quanto para minha família. Os meus irmãos ainda não têm ensino superior; é algo muito forte, muito potente eu estar na universidade. [...] <u>O capacitismo na minha área profissional que é algo forte. Ainda não estagiei; olho meu futuro profissional e ainda não sei como vai ser. Não sei as barreiras que terão, mas eu continuo ali, lutando e estudando para que esses paradigmas sejam quebrados. Então é muito importante para mim, de forma geral, estar nesse lugar e continuar nesse lugar. Mesmo com todas essas barreiras, mesmo com todas essas dificuldades que uma pessoa com deficiência</u></i>	<i>O capacitismo na minha área profissional que é algo forte. Ainda não estagiei; olho meu futuro profissional e ainda não sei como vai ser. Não sei as barreiras que terão, mas eu continuo ali, lutando e estudando para que esses paradigmas sejam quebrados.</i>

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	<i>enfrenta em estar nesse espaço.</i>	

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tanto para a estudante da UFRGS quanto para o estudante da UFBA, o núcleo de sentidos da participação política estudantil tem significados semelhantes: autoinclusão, lutas individuais e coletivas para o combate ao capacitismo e construção de legados que ajudem na inclusão social dos próximos ingressantes.

Quanto ao estudante branco e de baixa renda, os sentidos e significados apresentam-se da seguinte maneira:

Quadro 57 – Sentidos e significados da participação para estudantes brancas/os

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i>Já fui coordenador do Centro Acadêmico de filosofia em outra universidade. <u>Aprendi sobre a universidade, sobre como as coisas acontecem, sobre como são as burocracias.</u> Não é simples para um Diretório Acadêmico ou DCE mobilizar pessoas; a gente consegue entender mais a vivência dos estudantes. <u>Mas não tenho mais como participar.</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Aprendi sobre a universidade, sobre como as coisas acontecem, sobre como são as burocracias.</i></li> <li>– <i>Mas não tenho mais como participar.</i></li> </ul>
UFBA	<i>Não consegui localizar estudantes com esse perfil para participar da pesquisa. As pessoas participantes da pesquisa, que tentaram ajudar na busca, disseram que: “é fácil achar estudante branca/branco na UFBA, mas é difícil achar um que tenha ingressado por cota de origem escolar/baixa renda”.</i>	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na UFBA, não foi possível localizar estudantes com o perfil disposto no Quadro 57. Na UFRGS, o acadêmico entrevistado revela que, quando pôde participar, aprendeu bastante sobre o funcionamento da universidade e suas burocracias. Entendeu que não é simples mobilizar pessoas em prol de uma causa e passou a compreender melhor as vivências estudantis.

Nos trechos a seguir, está disposto o núcleo de sentidos e significados da participação política para a estudante *trans* da UFBA:

Quadro 58 – Sentidos e significados da participação para estudantes *trans*

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas na graduação da UFRGS.	---
UFBA	<i>Eu acho que <u>me permitiu conceber de uma melhor maneira as vivências dos outros estudantes trans</u>; que também têm os não binários que fazem parte do coletivo. Então permitiu que eu crescesse, ampliasse o ponto de vista. Sou uma mulher trans binária, me autoafirmo enquanto mulher trans. Eu tenho um local bem específico na sociedade e um ponto de vista bem específico. Então, quando eu entrei no coletivo, eu não tinha ciência das pessoas não binárias. Foi através do coletivo que tive ciência de que elas também têm suas demandas. Como uma pessoa não binária vai passar por uma comissão de heteroidentificação? Então ampliou muito a minha visão, a minha concepção. [...] O <u>coletivo ampliou muito minha visão sobre o que é uma universidade e o que é estar em uma universidade</u>. Como entrar nessa universidade. Permitiu que eu mudasse de forma absurda meu ponto de vista. [...] Na parte profissional, <u>vai me permitir ser uma enfermeira que compreenda os corpos trans</u>, que é por onde eu quero seguir. Eu quero seguir para a enfermagem que compreende os corpos trans, que fale dos corpos trans, que esteja pronto para receber os corpos trans nos hospitais públicos e nas UPAS, nos centros de saúde da família. É o meu objetivo, é o meu foco nesse momento, que levar tudo isso para o meu curso. Permitir que as mulheres trans tenham seus corpos estudados e não violados, porque, quando uma mulher trans morre, sua identidade é violada. Eu quero que não seja mais violada.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Me permitiu conceber de uma melhor maneira as vivências de outros estudantes trans.</li> <li>– Permitiu que eu crescesse, ampliasse o ponto de vista.</li> <li>– Coletivo ampliou muito minha visão sobre o que é uma universidade e o que é estar em uma universidade.</li> <li>– Vai me permitir ser uma enfermeira que compreenda os corpos trans.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Acima, a estudante da UFBA apresentou ao menos dois núcleos de sentido, que convergem em atuações por *decolonialidades estruturais*, um relacionado a suas experiências na universidade e outro sobre suas expectativas profissionais. Na parte acadêmica, refere que a participação coletiva significou uma visão ampliada sobre as vivências de outras pessoas *trans*, uma melhor compreensão sobre suas diversidades. Ainda, possibilitou conceber o que é uma universidade e o que significa para uma pessoa *trans* estar/ocupar esse espaço. Na parte profissional, acredita que poderá ser uma enfermeira que compreenda esses corpos e estará preparada para recebê-los em espaços de saúde públicos. Em suas palavras, pretende: “*que as mulheres trans tenham seus corpos estudados e não violados, porque, quando uma mulher trans morre, sua identidade é violada. Eu quero que não seja mais violada*”.

O próximo quadro apresenta os excertos destacando o núcleo de sentidos em relação a temáticas da participação política na trajetória de vida de estudantes quilombolas:

Quadro 59 – Sentidos e significados da participação para estudantes quilombolas

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas na graduação da UFRGS	---
UFBA	<i><u>Fui o primeiro da família a acessar o ensino superior; meus pais, avós e os antecedentes não tiveram nem oportunidade de chegar ao Ensino Médio. [...] Tendo concluído Ensino Médio, tinha desistido de tentar seguir a vida acadêmica, ter o terceiro grau, o ensino superior, dadas as diversas circunstâncias e condições, do ponto de vista da minha família, que sobrevive da pesca artesanal. A gente pesca para vestir, pescamos para nos alimentar. Certamente os meus pais não teriam condições de garantir os recursos para a minha permanência em Salvador. Em hipótese alguma, se não tivesse a política destinada à comunidade, eu jamais chegaria a esse lugar. [...] Conciliamos o estudo com a atividade de pesca, com a atividade da agricultura, diferente dos filhos da burguesia, que tiveram condições somente para estudar e nos melhores colégios, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que não nos deu condições de competir em pé de igualdade com eles. Se não é esse processo seletivo especial, se não é essa política, que é uma política acertada, eu não entraria. [...] Eu chego nesse lugar graças a Deus, graças às águas, graça à luta daqueles que me antecederam [...].</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fui o primeiro da família a acessar o ensino superior; meus pais, avós e os antecedentes não tiveram nem oportunidade de chegar ao Ensino Médio.</li> <li>– Eu chego nesse lugar graças a Deus, graças às águas, graça à luta daqueles que me antecederam.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na UFRGS, não existe a modalidade de cotas apresentada no Quadro 59. Quanto ao estudante quilombola da UFBA, ele traz um núcleo de sentidos mais voltado para o fato da oportunidade de acesso à universidade. Refere que foi a primeira pessoa da família a ingressar em uma faculdade. Tece críticas pertinentes sobre as desigualdades sociais e educacionais, que negam a muitas pessoas a oportunidade de estar no meio universitário, que é um espaço político.

Nos excertos abaixo, temos as respectivas vozes das/os representantes discentes que atuam no DCE e nos Conselhos Universitários em relação à temática proposta:

Quadro 60 – Sentidos e significados da participação para estudantes representantes do movimento estudantil e no Conselho Universitário

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<i><u>Muitos dos nossos foram os primeiros das suas famílias a entrar na universidade, e nós não permitiremos que sejamos os últimos. [...] Há anos a universidade vem sofrendo duros ataques, que têm resultado na elitização da educação pública e de qualidade. [...] um projeto de destruição está se desenvolvendo nos últimos anos [...] Os ministros da Educação que o Bolsonaro colocou chegaram a declarar, literalmente, que a universidade deveria ser para uma elite e que os demais pobres deveriam fazer um tecnólogo, um técnico, para ir para</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muitos dos nossos foram os primeiros das suas famílias a entrar na universidade, e nós não permitiremos que sejamos os últimos.</li> <li>– Os ministros da Educação que o Bolsonaro colocou chegaram a declarar,</li> </ul>

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	<p><i>o mercado de trabalho. [...] Verbalizaram um projeto que é acabar com os serviços públicos, enxugar a máquina pública, elitização da Educação e a criação de uma massa de trabalhadores e trabalhadoras. Isso tem a ver com a reforma do Ensino Médio [...] <u>As políticas refletem um retrocesso da pluralidade na universidade; de novo são as pessoas negras e pobres [que] estão sendo excluídas [...]</u> Tem um processo de crise, é econômica, política e social, que tem diminuído progressivamente a renda das famílias, fazendo com que os estudantes tenham que trabalhar, muitas vezes, em trabalhos precários, o que dificulta que permaneçam na universidade [...]. É um duplo processo de elitização e de crescente desmonte das políticas de assistências. Enfim, <u>os motivos de luta se resumem a isso, não queremos ser os últimos das nossas famílias a entrar na universidade, queremos que outras pessoas ingressem, as pessoas que vêm da mesma origem que nós, mas que, fundamentalmente, não só ingressem, mas que tenham a possibilidade de concluir o seu curso.</u></i></p>	<p><i>literalmente, que a universidade deveria ser para uma elite e que os demais pobres deveriam fazer um tecnólogo, um técnico, para ir para o mercado de trabalho.</i></p> <p>– <i>As políticas refletem um retrocesso da pluralidade na universidade; de novo são as pessoas negras e pobres [que] estão sendo excluídas.</i></p> <p>– <i>Os motivos de luta se resumem a isso; não queremos ser os últimos das nossas famílias a entrar na universidade.</i></p>
UFBA	<p><i>Para os sujeitos que escolhem fazer luta e tocar luta, não é fácil. Acho que todo mundo que é lutador sabe o que é estar nesse espaço; <u>a gente vive na pele o que é ser militante, ser atuante. Historicamente, tem um discurso de repressão ao movimento, ao estudantil, e há algum tempo esse discurso tem se fortalecido. Não é fácil. Estou na luta do movimento estudantil por necessidade, porque sou um jovem negro, estudante, cotista, do interior e moro na Bahia, que está localizada no Nordeste do país, e dependo da assistência estudantil para estar dentro da universidade. [...] Então a gente constrói luta, porque reconhece a importância do que o movimento estudantil tem para contribuir, tanto para o fortalecimento da nossa universidade, para que não feche as portas, para que tenha a oportunidade para outras pessoas também, assim como eu tive. [...] As nossas lutas não começaram agora, vêm de muito longe [...]. <u>Eu entrei na nossa universidade porque tiveram outras pessoas que fizeram lutas históricas para [que houvesse] [...] cotas, o ingresso. E teve muita luta do movimento estudantil para garantir a assistência estudantil.</u></u></i></p>	<p>– <i>Para os sujeitos que escolhem fazer luta e tocar luta, não é fácil.</i></p> <p>– <i>A gente vive na pele o que é ser militante, ser atuante.</i></p> <p>– <i>Discurso de repressão ao movimento ao estudantil.</i></p> <p>– <i>Eu entrei na nossa universidade porque tiveram outras pessoas que fizeram lutas históricas para [que houvesse] [...] cotas, o ingresso. E teve muita luta do movimento estudantil para garantir a assistência estudantil.</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O estudante da UFRGS, após trazer uma reflexão riquíssima sobre as crises econômica e educacional que vêm aprofundando as desigualdades sociais no Brasil e as educacionais nas universidades públicas, aponta, explicitamente, o núcleo de sentidos e significados da sua participação política: “os motivos de luta se resumem a isso, não queremos ser os últimos das nossas famílias a entrar na universidade”.

Já o estudante da UFBA aponta para as dificuldades nas lutas, para a perseguição dos movimentos estudantis. Refere que lutar significa dar continuidade a processos históricos que garantiram o seu acesso e a sua permanência atualmente na universidade. Tem como núcleo de sentidos dar continuidade a esses processos; em suas palavras:

[...] a gente constrói luta, porque reconhece a importância do que o movimento estudantil tem para contribuir, tanto para o fortalecimento da nossa universidade,

para que não feche as portas, para que tenha a oportunidade para outras pessoas também, assim como eu tive.

### 8.2.3 Suas participações em espaços coletivos

As discussões a seguir têm como escopo apresentar o eixo investigativo do roteiro das entrevistas semiestruturadas, que corresponde a: histórico participativo nos/dos grupos e percepções de estudantes participantes em relação a essa participação política. O principal objetivo é mapear e trazer parte da historicidade desses grupos e coletivos de estudantes cotistas e/ou demandantes por AA após o acesso a universidades, com base nas representações das respectivas vozes dos que fazem ou fizeram parte desses espaços.

Os quadros que seguem estão organizados de modo a apresentar alguns dos lugares em que participam, seu surgimento, suas pautas e seus objetivos, bem como os embates e as disputas que impactaram os resultados positivos (ou não) no direcionamento das PAs. De um lado, trazem os excertos selecionados; de outro, procuram destacar o núcleo de sentidos que foram expressos na temática abordada.

Quanto às/aos estudantes indígenas, os espaços coletivos e as participações apresentam-se da seguinte forma:

Quadro 61 – Espaços coletivos e participações de estudantes indígenas

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRRGS	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Coletivo indígena surgiu a partir de 2008, com o acesso de indígenas à universidade.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>O nosso principal objetivo é manter nossos direitos; e ir em busca de mais direitos.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>Na universidade conseguimos o direito ao acesso, mas ainda não temos garantidos os nossos direitos à permanência. A nossa pauta mais recente foi pela Casa do Estudante Indígena.</i></p> <p><b>Impactos:</b> <i>Direito ao acesso à universidade pelas lutas dos mais velhos, das lideranças. <u>Direito à Casa do Estudante Indígena.</u> Tivemos o apoio de vários movimentos sociais, como o movimento negro, quilombola, MST, movimento pela moradia e outros movimentos políticos, na nossa luta pela Casa do Estudante Indígena.</i></p>	<p>– <i>Conseguimos o direito ao acesso, mas ainda não temos garantidos os nossos direitos à permanência.</i></p> <p>– <i>Direito ao acesso à universidade.</i></p> <p>– <i>Direito à Casa do Estudante Indígena.</i></p>
UFBA	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Coletivo de estudantes indígenas, que nasce com a entrada dos primeiros estudantes indígenas.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>A principal pauta é a permanência.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>As políticas de acesso garantiram que a gente conseguisse entrar na universidade, mas o desafio maior está sendo a permanência. A gente luta pela permanência; é um tripé. A gente luta pela questão <u>financeira</u>, que é valor da bolsa permanência. Pela questão do acompanhamento <u>pedagógico</u> e pelo acompanhamento <u>psicológico</u>. A gente fica sempre naquele desafio de <u>conseguir sobreviver a mais um semestre</u>, sem levar uma porrada gigante, como muitos levam, e depois se afetam mentalmente. Inclusive, teve <u>um indígena que tentou tirar a própria vida</u>.</i></p>	<p>– <i>A principal pauta é a permanência [financeira, pedagógica e psicológica].</i></p> <p>– <i>Na assistência estudantil, a gente tem avançado bastante.</i></p>

	<p><b>Alguns impactos:</b> <i>A luta das nossas lideranças pela entrada dentro da universidade, dos nossos povos, foi muito exitosa. [...] <u>Na assistência estudantil, a gente tem avançado bastante.</u> [...] Criamos agora a pós-graduação para professores indígenas. [...] No último concurso para professor da UFBA, entrou o primeiro professor indígena.</i></p>	
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dois coletivos acima representados nasceram com a ingresso das/os primeiras/os estudantes indígenas nas universidades. Converte-se como primeiro núcleo de sentidos de suas pautas manter e ampliar direitos, especialmente em relação às políticas de permanência. Em comum, também trazem a importância e o êxito da luta dos mais velhos, das suas lideranças, na conquista do acesso à universidade.

Como impacto positivo de lutas, a estudante da UFRGS traz a recente conquista da Casa do Estudante Indígena, que era uma pauta antiga, tendo em vista as especificidades da sua cultura de (con)vivência coletiva (em comunidade) e que a maioria das estudantes é mãe, precisando estar junto a seus filhos. Quando utilizavam a casa de estudantes convencional, as crianças acompanhavam a mãe de forma irregular e em situações insalubres; ainda sofriam vários tipos de discriminação e falta de acolhimento naqueles locais.

Como impacto positivo, o estudante da UFBA refere os diversos avanços no diálogo para a construção da assistência estudantil. Ressalta a necessidade de políticas de permanência que visem às dimensões que envolvam o apoio financeiro, pedagógico e psicológico. Aliás, trouxe o agravante da situação de um indígena que se afetou psicologicamente com as violências institucionais (que são frequentes), o que causou um impacto negativo, levando-o à tentativa de “*tirar a própria vida*”.

Outro ponto que vale a pena destacar é que não existem cotas para estudantes quilombolas na UFRGS; existem somente na UFBA. Mesmo assim, as/os estudantes indígenas das duas instituições relataram que costumam unir suas pautas com a das/os quilombolas, tanto em demandas locais e regionais como nacionais, especialmente, nas lutas pela preservação dos seus territórios. Na UFBA, para além das pautas extrainstitucionais, costumam lutar juntas/os pelas políticas de permanência na universidade.

Abaixo, vejamos as disposições sobre a atuação coletiva apresentadas por estudantes negras/os e seus núcleos de sentidos e significados:

Quadro 62 – Espaços coletivos e participações de estudantes negras/os

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Coletivo de estudantes negros e negras, NegraAção. Surgiu em 2013.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>Pessoas compartilhando coisas em comum. Não tinha uma direção predefinida. Era muito orgânico.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>Combate ao epistemicídio, nas formas de conhecimento e de saberes que a gente trazia. Criava <u>espaços para formações e leituras</u> que a gente não tinha em sala de aula. <u>Ocupação da Reitoria</u> quando a política de cotas foi ameaçada. <u>Fazer tensão e apontar a contradição. A experiência negra.</u></i></p> <p><b>Impactos:</b> <i>Foi através do NegraAção que conheci autores negros, Frantz Fanon, Oliveira Silveira, Conceição Evaristo. <u>Criação do Sambarau. Sarau com poesia negra e literatura negra. Interação de pessoas de fora da universidade, dentro da universidade. Uma política afirmativa que não está prescrita, que não está dita, é algo vivo, é algo não cartesiano, diz muito sobre a presença negra na universidade.</u></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pessoas compartilhando coisas em comum. Não tinha uma direção predefinida. Era muito orgânico.</li> <li>– Combate ao epistemicídio.</li> <li>– Espaços para formações e leituras.</li> <li>– Fazer tensão e apontar a contradição.</li> <li>– A experiência negra.</li> <li>– Foi através do NegraAção que conheci autores negros.</li> <li>– Uma política afirmativa que não está prescrita, que não está dita, é algo vivo, e diz muito sobre a presença negra na universidade.</li> </ul>
UFBA	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i><u>Representação discente.</u></i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i><u>Políticas de permanência.</u></i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>Os alunos não estão conseguindo reagir. Assim como o Brasil não está reagindo a Bolsonaro [...], o movimento negro não está conseguindo reagir [...] diante de tantas barbáries, diante de tantos <u>ataques ao plano educacional</u> [...]. Os auxílios oferecidos pela universidade não são proporcionais aos gastos. A UFBA fica numa região elitizada, na orla, literalmente no centro, fora das regiões periféricas. Os auxílios são ineficientes, os valores são baixos e atendem poucas pessoas. Por exemplo, umas 600 pessoas se candidatam para 40 vagas. [...] Está todo mundo em uma situação econômica tão triste que nem tem como ficar pensando no social. [...] <u>Então a UFBA cobra do governo e os estudantes cobram da UFBA e do governo.</u></i></p> <p><b>Impactos:</b> <i><u>Durante a pandemia, criaram o auxílio emergencial no valor de R\$ 250 por mês; auxílio-equipamento no valor de R\$ 800 reais; auxílio-internet e um chip.</u></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Representação discente.</li> <li>– Políticas de permanência.</li> <li>– Ataques ao plano educacional.</li> <li>– Durante a pandemia, criaram o auxílio emergencial.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nas entrevistas com gestoras/es e estudantes da UFBA, foi possível constatar que os movimentos identitários de estudantes cotistas negras/os são raros ou inexistentes, e isso se comprovou durante todas as entrevistas e durando o mapeamento documental. Na atuação em espaços institucionais de representação, o núcleo de sentidos em suas pautas costuma expressar demandas mais voltadas para questões redistributivas (de classe e econômica) do que de reconhecimento (*status* e identidade), tal como está disposto no Quadro 62.

Por outro lado, em entrevistas e outros documentos analisados, foi possível constatar e mapear uma quantidade significativa de grupos de estudos institucionalizados (ou não) de mulheres negras. Geralmente atuam dentro dos cursos de graduação; algumas pautam o feminismo negro, o autocuidado, a ancestralidade e a negritude; outras, as intersecções entre

gênero, raça e classe. Encontrei ao menos cinco coletivos nesses moldes; enviei três convites para participarem da pesquisa, mas, infelizmente, não obtive retorno.

Já na UFRGS, os movimentos de estudantes negras/os tiveram ao menos duas fases. Uma com o início das cotas, de 2008 a 2012, quando ingressavam em números incipientes e a política era bastante embrionária. Ademais, existiam muitas contrariedades internas e externas sobre a reserva de vagas, que deslegitimavam e desqualificavam essa Ação Afirmativa como um direito. Como negras/os ainda eram minoria, principalmente nos cursos de maior prestígio e historicamente brancos, isso gerava receios de sofrerem ainda mais discriminações negativas, então acabavam não se colocando, não se expondo. De fato, nem servidoras/es nem estudantes sabiam ao certo como atuar.

Na segunda fase, de 2012 até o presente, a promulgação de Lei de Cotas deu maior legitimidade à política pública de AA na universidade, até mesmo no sentido de discutir e pensar a implementação, a avaliação, o monitoramento etc. Colaborou para o ingresso de mais pessoas negras. Dessa forma, o movimento negro adentrou a universidade com potência e como apoio, suscitando os enfrentamentos mais contundentes. Com isso, surgiu uma grande massa crítica sobre as AAs e um empoderamento das/os estudantes negras/os da UFRGS. Surgiram vários coletivos fortes e que passaram a fazer o acolhimento entre pares e das/os novas/os ingressantes (GESTORA DE AA, UFRGS, 2021, em entrevista).

O coletivo NegrAção foi um dos primeiros a surgir. No quadro anterior, vemos na voz de um de seus membros fundadores a potência de sua ação coletiva, no sentido de promover transformações pessoais e estruturais. Este relata ser uma atuação coletiva orgânica, tendo como núcleo de sentidos e significados ser: *“Uma política afirmativa que não está prescrita, que não está dita, é algo vivo, é algo não cartesiano, diz muito sobre a presença negra na universidade”*.

No quadro abaixo vejamos os espaços coletivos e como se dá a participação de estudantes com deficiência que ingressam nas universidades:

Quadro 63 – Espaços coletivos e participações de estudantes PcD

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<p><b>Espaço e surgimento:</b> Coletivo de estudantes autistas. Surgiu em junho/2021.</p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> Com foco em políticas públicas para <u>pensar justamente as formas e estratégias para estar mudando algumas coisas dentro da universidade</u>. [...] pensar a questão do coletivo e como se colocar perante a universidade.</p> <p><b>Embates e disputas:</b> <u>As estratégias não são bater de frente, mas em como é que tu vai pensar o autismo com todas as nossas características</u>. [...] <u>A gente tem uma percepção diferente, não é nós contra eles [...]. Ou seja, nós neuroatípicos contra neurotípicos. Isso não existe. A gente precisa de todas as pessoas olhando para a causa, independentemente de serem neurotípicas ou neuroatípicas, e se unir, porque a gente precisa do outro</u>. [...] Primeiramente a gente precisa <u>falar sobre o que que é o autismo</u>, porque muita gente não sabe. <u>Antes de reivindicar qualquer coisa, é conscientizar</u>. [...] organização mesmo, e ir pensando os próximos passos.</p> <p><b>Impactos:</b> Já fomos chamados pela rádio da UFRGS, pela TV da UFRGS, para entrevista coletiva. Então a gente vai encontrando dentro da instituição maneiras de estar se colocando, <u>mostrando a existência do coletivo e conscientizando</u>.</p>	<p>– Pensar justamente as formas e estratégias para estar mudando algumas coisas dentro da universidade.</p> <p>– Falar sobre o que que é o autismo.</p> <p>– Antes de reivindicar, é conscientizar.</p> <p>– Mostrar a existência do coletivo e conscientizando.</p>
UFBA	<p><b>Espaço e surgimento:</b> Grupo de WhatsApp, para reunir pessoas PcDs.</p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> O grupo não chega a levar demandas para a Reitoria ou algo do tipo. É para <u>ficar atento a tudo que está acontecendo em relação à temática PcD na universidade</u>.</p> <p><b>Embates e disputas:</b> <u>Vejo que têm políticas para que as Pessoas com Deficiência estejam na universidade, mas não tem espaço de acolhimento e nem de permanência para essas pessoas</u>. Acho incrível a Pessoa com Deficiência estar ali, é uma quebra de barreiras, não somente para minha história, mas para 45 cinco milhões de Pessoas com Deficiência. <u>Sou a bandeira de quem conseguiu quebrar a barreira, mas não quero ser a bandeira da exceção</u>.</p> <p><b>Alguns impactos:</b> Em relação ao prédio da faculdade. Lembro que, quando eu entrei em 2019, a realidade era um pouco diferente, <u>a gente não tinha elevador. Foi essa inclusive a demanda de todos os alunos da faculdade na época — esse elevador</u>. [...] Segui cobrando da diretoria. Teve diversas vezes a negativa por falta de verbas, mas durante a pandemia o elevador foi instalado.</p>	<p>– Ficar atento a tudo que está acontecendo em relação à temática PcD na universidade.</p> <p>– Vejo que têm políticas para que as Pessoas com Deficiência estejam na universidade, mas não tem espaço de acolhimento e nem de permanência para essas pessoas.</p> <p>– Sou a bandeira de quem conseguiu quebrar a barreira, mas não quero ser a bandeira da exceção.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Atualmente, na UFRGS, há ao menos três coletivos que tratam/trabalham institucionalmente as pautas voltadas para as PcDs: 1) o Coletivo de Autistas; 2) o Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas; e 3) o Coletivo de Pessoas com Deficiência Adriana Thoma. Enviei solicitação a todos convidando a participar da pesquisa, entretanto sinalizaram o aceite apenas os dois primeiros:

- O Coletivo Autista partiu de uma iniciativa político-estudantil, e inicialmente seguiu o modelo de coletivos semelhantes, já existentes em outras universidades públicas brasileiras. Depois passou a construir entre pares suas demandas e seus

enfrentamentos. No momento da entrevista, contava com 15 membros, todos estudantes. O núcleo de sentidos, em suas pautas, é “*falar sobre o que que é o autismo*” e “*conscientizar*”;

- Com o CEPAC, para além da entrevista, pude acompanhar e aprender bastante sobre (anti)capacitismo. Participei de diversas *lives* e reuniões abertas que o coletivo promoveu em redes sociais durante toda a pandemia e também visualizei os materiais enriquecedores que publicou nesse período. A maioria das propostas é feita na voz das PcDs ou com base nessas vozes. Para mim, foi uma formação político-pessoal significativa. Este é um grupo que tem reunido estudantes, profissionais e movimentos sociais na temática das deficiências e da inclusão. O núcleo de sentidos, em suas pautas e objetivos, é: “desenvolver ações de enfrentamento ao capacitismo” e trabalhar as suas intersecções com racismo.

Quanto à atuação das/os estudantes PcD na UFBA, não encontrei, nas entrevistas nem em outras análises, documentais coletivos mais institucionalizados. Entretanto, na entrevista com o estudante PcD (Quadro 63), percebi uma atuação política estudantil ímpar, de engajamento pessoal com a inclusão coletiva, por meio de lutas e resistências individuais — para mudar algumas estruturas institucionais. Ele é minoria em seu curso, na universidade. Contudo, expressa, no núcleo de sentidos dos embates e disputas, a mesma situação colocada por todas as diversidades que estão em processo de inclusão: há “*políticas para que as pessoas com deficiência estejam na universidade, mas não tem espaço de acolhimento e nem de permanência para essas pessoas*”.

No quadro abaixo está disposta uma representação de como estudantes brancas/os de baixa renda participam (ou não) em espaços coletivos:

Quadro 64 – Espaços coletivos e participações de estudantes brancas/os e de baixa renda

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Desde o primeiro semestre, participo em grupos de WhatsApp e algumas manifestações de rua.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>Ficar por dentro do que está acontecendo, trocar informações e me manifestar.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>Gostaria de participar como representante discente ou em coletivos. Eu tentei ter no início do semestre, no primeiro semestre, mas trabalho; preciso de outra forma de renda, e daí eu não tenho como colocar isso na minha rotina. [...] ia deixar a desejar. Então eu não entro. [...] Botar o meu nome e dizer que eu vou participar e não conseguir participar das reuniões, nos lugares, principalmente por causa do dinheiro, porque eu moro sozinho, então eu preciso trabalhar para poder fazer a</i></p>	<p>- <i>Gostaria de participar como representante discente ou em coletivos [...] mas trabalho; preciso de outra forma de renda, [...] não tenho como colocar isso na minha rotina.</i></p>

	<i>faculdade.</i> <b>Impactos:</b> ---	
UFBA	Não consegui localizar estudantes com esse perfil para participar da pesquisa. As pessoas participantes da pesquisa, que tentaram ajudar na busca, disseram que: “ <i>é fácil achar estudante branca/branco na UFBA, mas é difícil achar um que tenha ingressado por cota de origem escolar/baixa renda</i> ”.	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na UFRGS não consegui encontrar estudantes brancas/os de baixa renda que estivessem atuando na representação discente e/ou que participassem de coletivos específicos. Na UFBA, nem consegui localizar estudantes com esse perfil para participar da pesquisa. Outras pessoas participantes tentaram me ajudar na busca, mas por fim disseram que: “*é fácil achar estudante branca/branco na UFBA, mas é difícil achar um que tenha ingressado por cota de origem escolar e baixa renda*”.

A busca e o não encontro me remeteram a uma fala recorrente nas entrevistas, especialmente no núcleo de sentidos sobre inserção político-participativa de estudantes nos mais diversos grupos identitários, que vou trazer exemplificada na voz de um estudante quilombola: “*não podia me dar luxo de somente estudar, como os brancos [...] como a burguesia, que está aqui somente para estudar. [...]. Se a gente não faz processos incisivos de luta, não consegue permanecer nesse espaço, que é excludente*”.

Ou seja, as/os estudantes brancas/os, até mesmo os de baixa renda, conseguem exercer o direito de escolha.

O quadro abaixo dispõe sobre o núcleo de sentidos na participação coletiva de estudantes *trans*:

Quadro 65 – Espaços coletivos e participações de estudante *trans*

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas na graduação da UFRGS.	---
UFBA	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Coletivo de estudantes trans. Surge com início das vagas suplementares para pessoas trans.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>Atender às demandas da população trans de modo geral, mais especificamente a permanência. Por um mundo sem a prostituição como principal fonte de renda; não queremos que continuem se prostituindo. Então, pensamos na questão de auxílios financeiros que permitam que essas pessoas saiam da prostituição e possam se manter dentro da universidade e concluir os seus estudos, para transformar sua vida.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>Por uma comissão de heteroidentificação. Porque a gente não sabe quem são as pessoas que estão entrando através das cotas para trans. Demandamos uma forma de aferição para as cotas para trans. [...] Quem tem direito de fato a essas vagas. Essas vagas estão sendo destinadas a que público e com qual finalidade? De que forma podemos identificar essas pessoas? [...] Os</i></p>	<p>– Atender às demandas da população trans de modo geral, mas especificamente a permanência.</p> <p>– Por um mundo sem a prostituição como principal fonte de renda.</p> <p>– Transformar sua vida.</p> <p>– Os debates são tensos, mas são muito ricos. A gente aprende muito.</p> <p>– Implementação do nome social.</p>

	<i>debates são tensos, mas são muito ricos. A gente aprende muito.</i> <b>Alguns impactos:</b> <i>a implementação do nome social.</i>	
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na UFRGS, a gestora de AAs revelou em entrevistas que, mesmo não havendo reserva de vagas para as pessoas *trans*, existe um coletivo com esse perfil no curso de Medicina. Na sua voz: “o trabalho que fazem, o constrangimento que criam com os enfrentamentos dentro dos curso são lindos, mexem com as estruturas e geram rupturas que são lindas”. Na UFBA, existem vagas suplementares para pessoas *trans*, e a gestora de AAs disse que essa política vai além do direto à educação, pois proporcionar o acesso à universidade significa “preservar a vida e a sobrevivência dessas pessoas” na sociedade.

O núcleo de sentidos na atuação do coletivo de pessoas *trans* da UFBA é atender às demandas da sua população, especificamente na busca por ações de apoio e permanência. Lutam por “um mundo sem a prostituição como principal fonte de renda”; para que possam permanecer na universidade a fim de “transformar suas vidas”. Referem que os debates sobre as suas pautas são tensos, mas são muito ricos. Apontam com uma de suas principais conquistas a implementação do nome social.

Quantos aos espaços coletivos de participação política de estudantes quilombolas, destaco alguns excertos e seus núcleos de sentidos e significados:

Quadro 66 – Espaços coletivos e participações de estudantes quilombolas

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas na graduação da UFRGS.	---
UFBA	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Coletivo de estudantes quilombolas. Surge com o início das vagas suplementares para quilombolas.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>Tentativa de acolhimento; apoio entre pares; políticas de permanência; luta nacional contra os retrocessos políticos.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>A gente chega nesse lugar com a possibilidade de permanecer. Apesar de ser um lugar que, de certo modo, nos adoce, do ponto de vista da invisibilidade, num processo educativo ou educacional que não pensa sobre as especificidades desses povos, desses diversos grupos que chegam a esse lugar. Há algumas questões que impulsionam a nossa permanência, mas há outras que compelem o tempo todo a abandonar esse espaço.</i></p> <p><b>Alguns impactos:</b> <i>Por exemplo, nessa questão dos cortes da bolsa permanência, teve uma atuação da Defensoria, uma importante atuação da DPU aqui da Bahia, para garantir a bolsa-permanência para vários estudantes, com liminar na Justiça Federal, para que fosse suspensa por dois anos de pandemia a contabilização. Porque, gente, tem um tempo de integralização do curso, e isso tem efeito para</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tentativa de acolhimento.</li> <li>– Apoio entre pares.</li> <li>– Políticas de permanência.</li> <li>– Luta nacional contra os retrocessos políticos.</li> <li>– Há questões que impulsionam a nossa permanência, mas há outras que compelem o tempo todo a abandonar esse espaço.</li> <li>– Liminar na JUSTIÇA federal, para que fosse suspensa por dois anos de pandemia a contabilização das bolsas-permanência.</li> </ul>

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
	<i>a questão de suspensão da bolsa-permanência”.</i>	

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na UFRGS não há reserva de vagas para estudantes quilombolas, mesmo com diversas pessoas morando nesses territórios no Rio Grande do Sul, conforme apontado nos dados apresentados anteriormente (capítulo 8).

Na UFBA, de acordo com as entrevistas realizadas com o discente quilombola e as gestoras, há pelo menos dois coletivos de estudantes que representam essa categoria. Consegui conversar com duas/dois estudantes (um homem negro e uma mulher negra) pertencentes ao mesmo coletivo. Referiram que um dos maiores desafios é a instituição entender suas especificidades; para além de serem acadêmicas/os negras/os, têm uma identidade territorial. Ou seja, vivem em comunidades, tendo como núcleo de sentidos uma coletividade que tem suas especificidades, semelhantes às encontradas nas demandas de estudantes indígenas que são aldeadas/os. Em suas palavras:

A gente chega nesse lugar com a possibilidade de permanecer. Apesar de ser um lugar que, de certo modo, nos adoce, do ponto de vista da invisibilidade num processo educativo ou educacional que não pensa sobre as especificidades desses povos, desses diversos grupos que chegam a esse lugar. Há algumas questões que impulsionam a nossa permanência, mas há outras que compelem o tempo todo a abandonar esse espaço (QUILOMBOLA ESTUDANTE DA UFBA, 2022, n.p., em entrevista).

No Quadro 66, aponta como pauta de seu coletivos na universidade: a tentativa de acolhimento, o apoio entre pares e a construção de políticas de permanência. Ademais, bem como algumas/alguns discentes cotistas (e seus coletivos) da UFRGS, também costuma judicializar demandas, na tentativa de garantir direitos que, algumas vezes, não são garantidos institucionalmente.

Quantos aos espaços coletivos de participação via DCE, suas atuações apresentam-se conforme amostragem disposta no quadro abaixo:

Quadro 67 – Espaços coletivos e participações de estudantes representantes do movimento estudantil e no Conselho Universitário

	EXCERTO DA ENTREVISTA	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Representante do CONSUN e do DCE.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>Criação de espaços de combate ao racismo, para pensar, criar, elaborar, fiscalizar as políticas de combate ao racismo na universidade. [...] refletir e repensar as próprias estruturas institucionais, para ter diversidade na representatividade. [...] Estabelecer protocolos de caminho para as denúncias sobre racismo.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>Ao todo, são mais de 70 representantes entre docentes, técnicos e discentes no CONSUN. Mas os negros e negras não enchem uma mão; é uma coisa a se pensar. Infelizmente a proporção de representação é uma distorção da proporção na universidade; os professores continuam sendo a maioria brancos. [...] Tem também um duplo processo de elitização das universidades e crescente desmonte da política de assistência. [...] a casa para os estudantes indígenas [...] o passe livre [...] discussões e debates para a revisão da Lei de Cotas. [...] defender a universidade é fundamental [...] as políticas de permanência são uma luta social por melhores condição de trabalho, de ensino, de educação, para a população mais pobre, para a população mais explorada. [...] Durante a pandemia, um punhado de brasileiros fica bilionário, enquanto milhões de brasileiros ficaram desempregados, subempregados ou entraram no mapa da fome.</i></p> <p><b>Impactos:</b> <i>a criação da Comissão de Combate ao Racismo pelo CONSUN.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criação de espaços de combate ao racismo.</li> <li>– Refletir e repensar as próprias estruturas institucionais, para ter diversidade na representatividade.</li> <li>– Denúncias sobre racismo.</li> <li>– Tem também um duplo processo de elitização das universidades e crescente desmonte da política de assistência.</li> <li>– As políticas de permanência são uma luta social.</li> <li>– Criação da Comissão de Combate ao Racismo pelo CONSUN.</li> </ul>
UFBA	<p><b>Espaço e surgimento:</b> <i>Representante do CONSUNI e do DCE.</i></p> <p><b>Pautas e objetivos:</b> <i>Nossa principal pauta são as políticas de permanência.</i></p> <p><b>Embates e disputas:</b> <i>Hoje a nossa pauta central é pela revogação da Emenda Constitucional 95, que é aquela PEC do teto de gastos, e também a recomposição do orçamento da nossa universidade, porque trouxe para a gente um orçamento muito apertado e também atrelado aos inúmeros cortes que a gente vem sofrendo com esse governo Bolsonaro; Lei Orçamentária anual de 2021 deixou isso nítido. [...] O orçamento da UFBA está igual ao que a gente tinha em 2004, quando não tinha esse número de estudantes que tem hoje, não tinha a política de cotas dentro da nossa universidade. Enfim, uma série de questões que nos trazem diversos problemas. [...] A pauta que a gente tinha quando entrou na pandemia não é a mais mesma. A gente está com um novo perfil de estudante, em função de um cenário de desemprego em alta e da fome que retornou ao nosso país. [...] Que seja fortalecido o Programa de Assistência Estudantil, que ainda não virou lei, que a gente consiga transformar em lei e que seja fortalecido para o ano de 2022, em especial para que a gente tenha condições de retornar às nossas universidades e continuar. [...] maior participação de estudantes negros, de coletivos, enfim, dos movimentos negros como um todo.</i></p> <p><b>Impactos:</b> <i>Dentro dos conselhos, nós do DCE garantimos a participação dos estudantes indígenas e quilombolas. Temos conselheiros no CAE, que é o Conselho Acadêmico de Ensino.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nossa principal pauta são as políticas de permanência.</li> <li>– Revogação da Emenda Constitucional 95, que é aquela PEC do teto de gastos, e também a recomposição do orçamento da nossa universidade.</li> <li>– Um cenário de desemprego em alta e da fome que retornou ao nosso país.</li> <li>– Que seja fortalecido o Programa de Assistência Estudantil.</li> <li>– Maior participação de estudantes negros, de coletivos.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Bem como constatado nas atas dos Conselhos Universitários e nos materiais produzidos pelos DCEs, o Quadro 67 aponta para demandas mais voltadas à redistribuição (de classe e econômica) pelo DCE/UFBA; e para demandas mais voltadas ao reconhecimento (*status* e identidade) e à participação política (democrática e paritária) pelo DCE/UFRGS. Os

diretórios das duas instituições relatam que priorizam a indicação da diversidade, especialmente de pessoas negras e indígenas, nas representações discentes dos Conselhos Superiores.

Já à guisa de considerações finais, ressalto que cada categoria de estudante cotista, seja na atuação pessoal, seja na coletiva, apresenta formas personificadas de atuar. As performances político-participativas incluem engajamento pessoal, grupos menos formalizados e coletivos mais formalizados. Entre suas pautas e seus objetivos, apresentam o apoio e acolhimento entre pares; a existência e resistência na universidade por si e por aquelas e aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de acesso; e a busca por direitos básicos e mudanças estruturais nas instituições e na sociedade.

Entre os coletivos mais formalizados, existem aqueles focalizados em estudantes cotistas, por exemplo, os de pessoas negras e indígenas na UFRGS; os de quilombolas e indígenas na UFBA. Ainda, há aqueles coletivos compostos por vários segmentos da comunidade acadêmica, visando às/aos estudantes cotistas e/ou à construção de PAs, e que apresentam institucionalização por meio do tripé das universidades públicas federais: ensino, pesquisa e/ou extensão. São os casos, por exemplo, do Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas da UFRGS; e dos coletivos e/ou grupos de estudos de mulheres negras da UFBA. Costumam desenvolver a sua organização e comunicação de forma presencial, em grupos de WhatsApp, perfis e páginas em mídias digitais; e também produzem materiais de divulgação (in)formativos e disruptivos. Durante a pandemia, fizeram diversos eventos virtuais, tais como *lives*, cursos, seminários, debates, reunião e até mesmo protestos.

Entre os grupos menos formalizados, estão aqueles que têm demandas em comum e criam grupos de WhatsApp para trocar informações e acompanhar suas pautas e demandas de interesse dentro das universidades. É o caso de algumas/alguns estudantes PcD da UFBA; e de algumas/alguns cotistas brancas/os de baixa renda da UFRGS.

Com as entrevistas semiestruturadas, foi possível aprender que os coletivos de estudantes negras/os, quilombolas, indígenas e pessoas *trans* têm fortes conexões com os movimentos sociais, local, regional e nacionalmente, correspondentes aos seus segmentos. Entretanto, não têm conexões diretas com partidos políticos, com exceção de alguns membros participantes. Já os coletivos de juventudes nascem de partidos políticos, criando redes locais, regionais e nacionais de atuação na UBES, na UNE, nos DCEs e nos CAs. Entro eles, há subgrupos organizados que demandam/articulam pautas específicas para as diversidades.

### 8.3 CONCEPÇÃO DE GESTORAS/ES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES COTISTAS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Quanto à participação de estudantes cotistas em órgãos da administração superior das universidades, a maioria das gestoras referiu não haver a formalização documental que regulamentasse essas práticas. Referem que essa formalização ocorre em relação à categoria de representantes discentes em geral, mas não especificamente para os que ingressam por reserva de vagas. Ainda, as regras para participação estudantil existente (geral) não seguem preceitos para uma democracia paritária; o segmento estudantil tem apenas 15% dos assentos/votos.

As suas percepções sobre a participação política de estudantes cotistas estão expressas no quadro abaixo, nos trechos em que se referiram à temática durante as entrevistas:

Quadro 68 – Percepção sobre a participação política de estudantes cotistas na gestão/direcionamento das PAs na universidade

	EXCERTO DA ENTREVISTA COM GESTORAS E GESTORES	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<p><b>Gestora/gestor de Ação Afirmativa:</b> <i>No início, antes da lei, tinha uma animosidade e contrariedades em relação às políticas afirmativas na universidade, e os estudantes [que] ingressavam pela política tinham bastante receio de sofrer preconceito. Na minha percepção, isso fazia com que os sujeitos tivessem medo de se colocar, de se anunciar. [...] Foram muitos enfrentamentos. [...] O racismo que se renovava por dentro da política, no sentido de desqualificá-la, impactando no posicionamento dos estudantes. Com o tempo, isso foi mudando. [...] ingressavam poucos estudantes negros nos cursos de maior prestígio, devido ao corte de nota na redação do vestibular. Quando isso mudou, começaram a ingressar mais negros, que começaram a se colocar e fazer os enfrentamentos, fazer denúncias. A massa crítica sobre Ações Afirmativas tomou forma, com o aumento do ingresso de estudantes negros, e o movimento negro veio para dentro da universidade apoiá-los. Depois da lei, isso se fortaleceu ainda mais. Surgiram muitos coletivos de estudantes cotistas, coletivos fortes, que começaram a fazer o enfrentamento institucional e o acolhimento dos novos ingressantes.</i></p>	<p>– O racismo que se renovava por dentro da política, no sentido de desqualificá-la, impactando no posicionamento dos estudantes. – A massa crítica sobre ações afirmativas tomou forma, com aumento do ingresso de estudantes negros. – Depois da lei, isso se fortaleceu ainda mais. Surgiram muitos coletivos de estudantes cotistas, coletivos fortes, que começaram a fazer o enfrentamento institucional e o acolhimento dos novos ingressantes.</p>
	<p><b>Gestora/gestor de Assistência Estudantil:</b> <i>Enxergo que a participação e a influência é mais indireta, não existe uma estrutura, um protocolo, uma comissão formada atualmente. Então a participação, às vezes, acontece através de alguns questionários abertos que enviamos para que respondam. No início da pandemia, por exemplo, enviamos um questionário para saber se os auxílios emergenciais estavam sendo suficientes e para solicitar sugestões. [...] Também, quando o DCE ou os moradores da Casa dos estudantes pedem uma reunião, nós atendemos.</i></p>	<p>Enxergo que a participação e a influência é mais indireta, não existe uma estrutura, um protocolo, uma comissão formada atualmente.</p>

	EXCERTO DA ENTREVISTA COM GESTORAS E GESTORES	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFBA	<p><b>Gestora/gestor de Ação Afirmativa:</b> <u>Participam, sim. Às vezes se organizam em coletivos. Têm coletivo de estudantes quilombolas e indígenas. Inclusive, os estudantes indígenas têm mais de um coletivo. Temos monitorias/estágios com representantes de estudantes indígenas e quilombolas, que são indicados pelos seus coletivos, e participam no dia a dia da gestão para fazer a comunicação e trazer as demandas. Sempre que demandado, também fazemos reuniões mais amplas [...] por exemplo, no início da pandemia enviamos um questionário consultando sobre a suficiência dos auxílios emergenciais e solicitando sugestões.</u></p>	<p>– Participam, sim. Às vezes se organizam em coletivos.</p> <p>– Temos monitorias/estágios com representantes de estudantes indígenas e quilombolas, que são indicados pelos seus coletivos, e participam no dia a dia da gestão para fazer a comunicação e trazer as demandas.</p> <p>– Também fazemos reuniões mais amplas.</p>
	<p><b>Gestora/gestor de Assistência Estudantil:</b> <u>Objetivamente as Ações Afirmativas são transversais ao ensino, à pesquisa e extensão, não se resumem à reserva de vagas. Mas a reserva de vagas é o ponto inicial do acesso. [...] Na minha percepção de participação, [...] há uma participação muito efetiva dos estudantes, não dos cotistas especificamente, das representações estudantis. Por quê? Porque é a nossa forma de organização. [...] Tem dos bolsistas cotistas dentro da PROAE, que recebem uma bolsa para fazer a representação e a comunicação entre seus pares. [...] também utilizamos outros instrumentos, como reuniões abertas com os estudantes cotistas, redes sociais, grupos WhatsApp e outros que possibilitam um contato direto com os estudantes quase todos os dias. Então, quando surge um tema, abrimos o diálogo.</u></p>	<p>– Na minha percepção de participação, [...] há uma participação muito efetiva dos estudantes, não dos cotistas especificamente, das representações estudantis.</p> <p>– Também utilizamos outros instrumentos, como reuniões abertas com os estudantes cotistas, redes sociais, grupos WhatsApp e outros que possibilitam um contato direto com os estudantes quase todos os dias. Então, quando surge um tema, abrimos o diálogo.</p>
UFRGS	<p><b>Gestora/gestor Ações Afirmativas para PCD's:</b> <u>As Pessoas com Deficiência já estavam na universidade antes da reserva de vagas. Na UFRGS, por reserva de vagas, tivemos os primeiros acessos a partir de 2018. [...] quando começaram a ter um ingresso mais significativo. [...] Então é recente esse ingresso mais massivo. [...] e estão começando a se articular. Vimos o nascimento do primeiro coletivo de Pessoas com Deficiência, que é o Adriana Thoma. [...] Recentemente teve a criação do Coletivo Autista da UFRGS. [...] Então tem mobilização, mas ainda é pouca. [...] percebo pouca participação nas decisões: nós chamamos para fazer o debate e procuramos colocá-los no protagonismo das decisões, desde o atendimento individual. Mas falta maior articulação para tensionar um debate sobre as políticas institucionais. [...] falta uma diretriz interna que trate sobre inclusão e acessibilidade.</u></p>	<p>– É recente esse ingresso mais massivo. [...] e estão começando a se articular.</p> <p>– Vimos o nascimento do primeiro coletivo de Pessoas com Deficiência.</p> <p>– Tem mobilização, mas ainda é pouca. [...] percebo pouca participação nas decisões.</p> <p>– Chamamos para fazer o debate e procuramos colocá-los no protagonismo das decisões, desde o atendimento individual.</p>
UFBA	<p><b>Gestora/gestor Ações Afirmativas para PCD's:</b> <u>Percebo que a participação ainda é muito incipiente. [...] temos alguns alunos que são politicamente engajados; ainda não são muito bem articulados. [...] Embora tenha um número considerável de alunos com deficiência, ainda não temos um coletivo, e a representação discente é incipiente. [...] é uma questão que temos tentado resolver.</u></p>	<p>– Percebo que a participação ainda é muito incipiente. [...] temos alguns alunos que são politicamente engajados; ainda não são muito bem articulados.</p> <p>– Ainda não temos um coletivo, e a representação discente é incipiente.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A gestora de AA da UFRGS concebe, no núcleo de sentido sobre participação política de estudantes cotistas, numa perspectiva histórica, pelo menos duas fases. Antes da lei, quando ingressavam poucas/os estudantes negras/os, quando “o racismo [...] se renovava por

*dentro da política, no sentido de desqualificá-la, impactando no posicionamento dos estudantes*". E especialmente após da Lei de Cotas, quando: *"massa crítica sobre ações afirmativas tomou forma, com o aumento do ingresso de estudantes negros"*. Menciona o surgimento de vários coletivos de estudantes cotistas, que começaram a fazer os enfrentamentos institucionais. Cita a importância das lutas, por parte de cada categoria de estudantes cotistas, considerando as mais incisivas e que suscitam maiores transformações: as realizadas pelas/os acadêmicas/os negras/os. Em contraponto ao que foi exposto, a gestora de Assistência Estudantil, no núcleo de sentido da sua concepção sobre participação política de estudantes cotistas, menciona uma atuação assim: *"influência é mais indireta, não existe uma estrutura, um protocolo, uma comissão formada atualmente"*.

A gestora de AA da UFBA refere que há participação das/os estudantes, que algumas vezes se organizam em coletivos, outras como representantes discentes. Concebe como núcleo de sentidos sobre a participação o *"dia a dia da gestão para fazer a comunicação e trazer as demandas"* e a realização de reuniões ampliadas. Ao encontro dessas afirmações, está a fala da gestora de Assistência Estudantil, reforçando os relatos e acrescentando que, além das *"reuniões abertas com os estudantes cotistas, redes sociais, grupos WhatsApp e outros que possibilitam um contato direto quase todos os dias. Quando surge um tema, abrimos o diálogo"*.

De forma geral, com base no resultado das entrevistas, a construção das Políticas Afirmativas e de assistência estudantil direcionada para as/os discentes cotistas na UFBA parece suscitar diálogos mais ampliados, até mesmo na expansão dos espaços à participação — ao diálogo, na interação direta das/os estudantes com a gestão. Na UFRGS, atualmente, essa prática é semelhante apenas em relação ao atendimento de acadêmicas/os indígenas.

Na gestão de AAs para PcDs da UFRGS, a gestora representante traz uma percepção histórica dessa participação, argumentando que foi a última categoria de reserva de vagas incluída na Lei de Cotas. Antes as/os estudantes estavam na universidade, porém passaram a ter um ingresso mais significativo a partir de 2018, sendo uma inclusão recente. Ainda estão iniciando o processo de articulação política. Já surgiram os primeiros coletivos, e o setor costuma chamar, coletiva e individualmente, para o diálogo na construção das políticas voltadas a elas/es. O gestor da UFBA tem uma concepção semelhante — *"a participação ainda é muito incipiente. [...] temos alguns alunos que são politicamente engajados, ainda não são muito bem articulados"* — e refere que ainda não surgiram coletivos.

O núcleo de sentidos expresso na percepção da maioria das/os gestoras/es corrobora esta tese, em especial, aquele expresso pela gestora de AA da UFRGS. Ou seja, o acesso e o

aumento progressivo no ingresso de estudantes cotistas, desde a presença até as atuações coletivas organizadas, vêm proporcionando protagonismos políticos que tensionam um ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social. Fica explícito que a mola propulsora dessas mudanças parte mais das/os discentes do que das instituições.

Ao serem consultadas/os sobre ações de estudantes cotistas que tenham impactado a gestão ou o direcionamento das PAs nas universidades, as/os gestoras/es responderam o seguinte:

Quadro 69 – Ações, por parte de estudantes cotistas, que tenham impactado a gestão/direcionamento das PAs na universidade

	EXCERTO DA ENTREVISTA COM GESTORAS E GESTORES	NÚCLEO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
UFRGS	<b>Gestora/gestor de Ação Afirmativa:</b> <i>Algumas coisas foram tocando a instituição, como, por exemplo, as ações e/ou intervenções artísticas de estudantes e coletivos cotistas em espaços da universidade, questionando e expondo o racismo e as estruturas racistas. Com o fortalecimento dos coletivos, começaram a acontecer de pequenas a grandes ações nesse sentido, movimentando a instituição a se repensar [...] mexem com preceitos que estruturam a universidade. Têm também as ocupações, com reivindicações que impactaram em mudanças diretas, imediatas. [...] Denúncias de racismo. [...] As mudanças curriculares.</i>	– Ações e/ou intervenções artísticas de estudantes e coletivos cotistas em espaços da universidade, questionando e expondo o racismo e as estruturas racistas. – Movimentando a instituição a se repensar [...] mexem com preceitos que estruturam a universidade.
	<b>Gestora/gestor de Assistência Estudantil:</b> <i>A partir das demandas apresentadas no questionário enviado no início da pandemia, consultando sobre a suficiência dos auxílios emergenciais, aumentamos o valor do auxílio-internet de R\$ 70 para R\$ 100.</i>	– Dos auxílios emergenciais, aumentamos o valor do auxílio-internet de R\$ 70 para R\$ 100.
UFBA	<b>Gestora/gestor de Ação Afirmativa:</b> <i>Reivindicação de colocar nos currículos e oferecer cursos com os saberes tradicionais (indígenas, quilombolas...) E também a implementação das cotas na pós-graduação.</i>	– Colocar nos currículos e oferecer cursos com os saberes tradicionais (indígenas, quilombolas...) E também a implementação das cotas na pós-graduação.
	<b>Gestora/gestor de Assistência Estudantil:</b> <i>O auxílio de inclusão digital, por exemplo, que foi criado durante pandemia por reivindicação estudantil, construímos sempre com diálogo.</i>	– O auxílio de inclusão digital, por exemplo, que foi criado durante pandemia por reivindicação estudantil, construímos sempre com diálogo.
UFRGS	<b>Gestora/gestor Ações Afirmativas para PCD's:</b> <i>Teve um momento na universidade de intérpretes de libras. Tínhamos pouquíssimos intérpretes de libras, que não estavam dando conta da demanda. [...] isso chegou no gabinete da Reitoria, teve reunião [...] os estudantes surdos foram ao Ministério Público. Isso movimentou bastante para que aumentasse a equipe. À época tinham 4 intérpretes e hoje temos 18.</i>	– Teve um momento na universidade de intérpretes de libras. – À época tinham 4 intérpretes e hoje temos 18.
UFBA	<b>Gestora/gestor Ações Afirmativas para PCD's:</b> <i>Impacto individual tem alguma coisa, mas coletivo [...] seriam os concursos que impactaram no aumento de intérpretes de libras.</i>	– Concursos que impactaram no aumento de intérpretes de libras

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Todas as gestoras apontaram impactos positivos nas atuações por parte de estudantes cotistas ao direcionamento das PAs voltadas a elas/es na universidade. Esses impactos apresentam mudanças por justiça social como reconhecimento, ao questionarem e exporem o racismo e as estruturas racistas da universidade; e mudança curriculares para inclusão dos saberes tradicionais; e outras.

Outras mudanças impactam a questão por justiça social como redistribuição: criação ou aumento dos auxílios emergenciais durante a pandemia; e outras. Ainda tiveram impactos que conjugaram justiça social como redistribuição e como reconhecimento: a implementação das cotas na pós-graduação; no aumento na contratação de intérpretes de libras; e outras.

Todas as mudanças são preparadas pelas arenas de justiça social como participação política e decolonialidade do poder institucionalizado, partido de/para discentes cotistas nas disputas e nos embates por justiça social plena e decolonialidade estrutural.

#### 8.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O núcleo de sentidos e significados sobre a participação política estudantil na construção das Políticas Afirmativas, tanto no depoimento das/os discentes quanto no das gestoras, mostra implicações explícitas e implícitas que estão suscitando múltiplos processos de mudança nas universidades, visto que as/os acadêmicas/os cotistas têm transitado nos mais diversos espaços políticos e ocupado vários lugares de luta por inclusão social.

O senso de coletividade expresso no núcleo de sentidos dos diversos coletivos e grupos estudantis, especialmente pelos coletivos identitários, é o oposto do que vivemos em nossa atual sociedade: capitalista e que prioriza bem-estar individual. Os tipos de discriminação expostos no núcleo de sentidos dos relatos de cada estudante participante da pesquisa tornam explícito que: *o racismo, o capacitismo, a transfobia, o elitismo e outras formas de preconceito desencadeiam as mais diferentes injustiças sociais, que têm como raízes as matrizes coloniais — implicando colonialidades estruturais no interior das instituições.*

Em contraponto a essas raízes de matriz colonial e suas implicações, a ocupação dos mais diversos espaços político-participativos e a presença das/os discentes cotistas vêm suscitando lutas individuais e coletivas que impulsionam um *ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social* na busca pela cidadania plena. Isso é possível visualizar, especialmente, nas ações e nos enfrentamentos que vêm gerando resultados positivos para a construção das PAs em universidades públicas federais.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÚCLEO DE SENTIDOS E CONTEXTOS

No Brasil, demandas no sentido de tencionar políticas públicas que reconheçam as desigualdades sociais/educacionais e promovam justiça social/educacional têm proporcionado que pessoas e grupos excluídos acessem bens públicos escassos que historicamente tiveram seu acesso restrito a/por uma elite privilegiada, eurocentrada. Nas lutas dos movimentos negro e indígena, vemos exemplos de formas, ações, embates e tensionamentos que suscitaram a abertura<sup>105</sup> das universidades públicas na conquista pelo direito à reserva de vagas no acesso à educação superior.

Entretanto, muitas vezes, essa oportunidade de acesso desencadeia-se em formas de colonialidades, pois ter o reconhecimento das desigualdades é condição para a criação de políticas inclusivas no acesso. Porém, no interior das instituições, as/os estudantes inclusos deparam-se com ambientes universitários elitizados, homogeneizadores e eurocentrados, com fragilidades na garantia de igualdade nas condições da oferta educacional e no processo de construção das PAs com vistas à justiça social/educacional. Diante da situação, resta-lhes o posicionamento por lutas visando a *decolonialidades estruturais*<sup>106</sup>; ou a assimilação do que é imposto pelas estruturas institucionais<sup>107</sup>. No fim, a convergência é a mesma: existir, resistir e alcançar as condições para a permanência e o avanço em seus estudos.

A tese procurou trazer, no contexto de produção dos textos e no contexto das práticas da política educacional em tela, análise de documentos, relatos e discussões sobre a diversidade de núcleos de sentidos sobre a participação política de estudantes cotistas, sobre seus movimentos e/ou grupos/coletivos engajados na construção das PAs após o acesso às universidades. O foco foram as/os estudantes de graduação que ingressaram por cotas; ou que, mesmo não acessando a universidade por reserva de vagas, se enquadram nas categorias que demandam e/ou lutam por algum tipo de PA após o ingresso.

Ao retomar as questões de pesquisa, buscando dar tratamento analítico de cunho conclusivo — como as/os estudantes participam? Quais são os espaços e instâncias à participação? Como essa participação se apresenta? —, os *núcleos de sentidos* sobre a

---

<sup>105</sup> Diga-se: limitada, visto que é um bem público escasso e estudos apontam que há muito para avançar no processo de democratização e expansão da educação superior pública brasileira.

<sup>106</sup> É a situação de acadêmicas/os negras/os, indígenas, pessoas *trans* e outras/os, que, em função das diferenças/diversidades visíveis em seu corpo, não conseguem se camuflar; muitas vezes a luta não é uma escolha para essas/es estudantes, mas uma necessidade pela existência e pela resistência.

<sup>107</sup> É o caso de acadêmicas/os brancas/os, egressas/os de escolas públicas, de baixa renda, que podem escolher lutar ou não. Pois, para elas/es, a possibilidade de “camuflar-se” ao longo do percurso fica mais facilitada.

participação política estudantil, na construção das PAs no *contexto da produção de texto* e no *contexto das práticas*, considerando os dados documentais e das entrevistas semiestruturadas com gestoras/es e estudantes cotistas (ou não), apontam para os seguintes resultados.

- Na macrogestão, ao olhar os organogramas das duas universidades, parece que a UFBA tem uma estrutura mais horizontalizada de relações entre as instâncias, pois tem uma Assembleia Universitária e cinco Conselhos Superiores<sup>108</sup>, com igualdade de poderes hierárquicos, podendo resultar em discussões e participações menos centralizadas. Todas as pró-reitorias têm assentos nos conselhos; como são executoras das principais políticas de ensino, pesquisa e extensão, tal estrutura pode resultar num modelo mais dialógico no processo de construção das políticas educacionais. Em contraponto, a UFRGS tem três Conselhos Superiores<sup>109</sup>, sem poderes equivalentes, podendo resultar num modelo de gestão menos dialógico e mais centralizado nas discussões e participações. Além disso, as suas pró-reitorias não têm assentos nesses conselhos.
- Nos Conselhos Superiores das duas universidades, não há paridade democrática nas participações representativas, o peso/número de votos/assentos é de 70% para docentes, 15% para técnicas/os administrativos e 15% para estudantes. *Ou seja, existe uma estrutura de colonialidade de poder, com tendência a gerar injustiça política no interior da instituição, o que desencadeia colonialidades estruturais, que impedem a busca por justiça social plena.*
- Quanto à participação de *estudantes cotistas* nos Conselhos Superiores, nas duas universidades, não há a formalização. Há, sim, a representação discente eleita entre pares nos DCEs, que procuram eleger suas/seus representantes priorizando a diversidade de vozes. Entretanto, como nos conselhos das duas universidades não existe representação paritária, o número de assentos é ínfimo, não oportunizando o reconhecimento dos diferentes corpos, que ingressam especialmente por AAs e necessitam de políticas que respeitem suas especificidades após o acesso.

---

<sup>108</sup> Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselho Acadêmico de Ensino; e Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão. E o Conselho de Curadores, que aparece hierarquicamente independente do organograma, sendo um órgão de controle.

<sup>109</sup> Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; e o Conselho de Curadores.

- Na PROAE da UFBA, há espaços para participação de algumas/alguns discentes cotistas<sup>110</sup>, que são eleitas/os entre seus pares e recebem uma bolsa para exercer a atividade de representação, dialogando diretamente com a instância sobre as demandas pertinentes aos seus grupos sociais. Por vezes, a interação acontece em reuniões fechadas, somente com as/os representantes, quando as demandas são mais objetivas. Em outros momentos, acontece em reuniões abertas, para todas/os as/os estudantes interessadas/os, quando as decisões demandam maior complexidade. Nos Conselhos Superiores, as/os representantes eleitas/os pelo DCE têm outro espaço formal de interação com a PROAE, já que a pró-reitoria tem assento instituído.
- Na PRAE da UFRGS, não há representação de discentes cotistas ou espaços permanentes de diálogo. Em algumas situações, há consultas de opinião às/os estudantes, via formulários eletrônicos, por *e-mail*, que embasam as decisões das/os gestoras/es no direcionamento das políticas de assistência estudantil. Geralmente, as demandas das/os estudantes ou coletivos estudantis chegam até a instância via processos administrativos, eventuais agendas de reuniões, protestos, manifestos, cartas públicas, ocupações etc. Como as pró-reitorias da UFRGS não têm assento nos Conselhos Superiores, essa possível via de diálogo participativo com as representações estudantis do DCEs nos conselhos inexistente.
- Na CAF da UFRGS, atualmente, há representação dialogada (não institucionalizada) com as lideranças e as/os estudantes indígenas, que são convidadas/os a participar dos processos de construção das políticas direcionadas a elas/es. Para além, existe a institucionalização de um Conselho Consultivo<sup>111</sup>, que é presidido por reitora/reitor e coordenado pela coordenadora/coordenador da CAF, com uma composição ampliada, que também contempla a participação de estudantes cotistas.
- Na CAAED da UFBA, que administrativamente tem *status* de departamento dentro da PROAE, não há a representação participativa institucionalizada de estudantes cotistas.
- No INCLUIR da UFRGS, que administrativamente tem *status* de departamento dentro da PRAE, não há a representação participativa institucionalizada de estudantes

---

<sup>110</sup> Negras/os; quilombolas e remanescentes de quilombos; indígenas; pessoas *trans*; bolsistas.

<sup>111</sup> De acordo com informações contidas nas entrevistas, durante a pandemia, que também coincide com a posse da nova Reitoria, houve pouquíssimas reuniões, que serviram apenas para informes.

cotistas. Há bolsistas discentes que auxiliam nas demandas concernentes às/aos estudantes PcD.

- No NAPE da UFBA, que administrativamente tem *status* de departamento dentro da PROAE, não há a representação participativa institucionalizada de estudantes cotistas. Não há representação. Há bolsistas discentes que auxiliam nas demandas concernentes às/aos estudantes PcD.
- Os DCEs das duas universidades, no momento da coleta de dados, apontavam para posicionamentos políticos à esquerda. As/os representantes dos diretórios mencionaram vínculo com movimentos sociais de juventudes. O DCE da UFBA inferiu conexões com Levante Popular da Juventude<sup>112</sup>, enquanto o DCE da UFRGS inferiu conexões com o movimento Juntos<sup>113</sup>. Nas entrevistas, quando questionados sobre a participação ou ciência de movimentos/coletivos específicos de estudantes cotistas, as/os representantes do DCE/UFRGS disseram ter conhecimento de vários, com os quais já tiveram contato e/ou algum tipo de participação; que, dentro do diretório e dos movimentos de juventude, também costumam ter grupos com as representações dessas diversidades. Ainda, informaram que costumam apoiar politicamente as pautas, manifestações e demandas provenientes de tais coletivos. No DCE/UFBA, aliás, coletivos de estudantes indígenas e quilombolas participam da gestão.
- Ao observar o núcleo de sentidos nas pautas do DCE da UFRGS, é possível constatar, especialmente, as lutas por redistribuição e reconhecimento; e participação política. Além dos manifestos, protestos, apoio às pessoas e aos coletivos de estudantes cotistas nas mais diversas frentes, apresentam ações propositivas, atuando ativamente dentro dos espaços formais da macrogestão da UFRGS (CEPE e CONSUN), com estratégias políticas que lhes garantem importantes conquistas para a categoria estudantil.
- Ao olhar as pautas do DCE da UFBA, é possível visualizar a prioridade de lutas por políticas de permanência, que apontam para um sentido unidimensional de justiça

---

<sup>112</sup>“Somos o Levante Popular da Juventude! Uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em busca da transformação estrutural da sociedade brasileira. Somos a juventude do Projeto Popular, e nos propomos a ser o fermento na massa de jovens do país”. Disponível em: <https://levante.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

<sup>113</sup>“Juntos! é um coletivo de juventude que se organiza do norte ao sul do Brasil, nas escolas, universidades, bairros, locais de trabalho e onde quer que esteja a juventude indignada que busca transformação. Nossa missão é para intervir na realidade, lutar pelas necessidades do nosso povo e construir uma sociedade radicalmente diferente”. Disponível em: <https://juntos.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

redistributiva (econômica e material), e na busca de participação política estudantil para construções nesse sentido. Nas análises documentais e nas entrevistas, as reivindicações na dimensão do reconhecimento (*status* e identidade) são escassas; e de participação política (democrática e paritária) nos espaços institucionais são praticamente inexistentes.

- Sobre os coletivos de estudantis, há aqueles mais focalizados em estudantes cotistas, como os de pessoas negras e indígenas na UFRGS; os de quilombolas e indígenas na UFBA. Ainda, há aqueles coletivos composto por vários segmentos da comunidade acadêmica, visando a estudantes cotistas e/ou à construção de Políticas Afirmativas, e que apresentam maior institucionalização por meio do tripé das universidades públicas federais: ensino, pesquisa e/ou extensão. São os casos, por exemplo, do Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas da UFRGS; e dos coletivos e/ou grupos de estudos de mulheres negras da UFBA. Costumam desenvolver a sua organização e comunicação de forma presencialmente, em grupos de WhatsApp, perfis e páginas em mídias digitais; e também produzem materiais de divulgação (in)formativos e disruptivos. Durante a pandemia, fizeram diversos eventos virtuais, tais como *lives*, cursos, seminários, debates, reunião e até mesmo protestos em redes sociais.
- Entre os grupos menos institucionalizados, estão aqueles que têm demandas em comum e criam grupos de WhatsApp para trocar informações e acompanhar suas pautas e demandas de interesse dentro da universidade. É o caso de algumas/alguns estudantes PcD da UFBA; e de algumas/alguns cotistas brancas/os de baixa renda da UFRGS.
- Com base nos resultados das entrevistas semiestruturadas, foi possível apreender que os coletivos de estudantes negras/os, quilombolas, indígenas e de pessoas *trans* têm fortes conexões com os movimentos sociais, local, regional e nacionalmente, correspondentes aos seus segmentos. Entretanto, não têm conexões diretas com partidos políticos, com exceção de alguns membros participantes. Já os coletivos de juventudes nascem de partidos políticos, criando redes locais, regionais e nacionais de atuação na UBES, na UNE, nos DCEs e nos CAs. Dentro deles, há subgrupos organizados que demandam/articulam pautas específicas para as diversidades — por AAs.
- As representações discentes, para além de seus papéis de representação em espaços consultivos e deliberativos da estrutura administrativa das universidades,

desenvolvem atuações em diversas linhas de frente política: coletivo de juventudes, Centro e Diretório Acadêmico e outros. Os analisar o núcleo de sentidos de seus relatos em entrevista, é perceptível um distanciamento referente a suas lutas por decolonialidades estruturais. Enquanto o representante discente da UFRGS tem como foco a decolonização estrutural por meio da busca por justiça como reconhecimento, o da UFBA tem suas lutas mais pautadas na decolonização estrutural mediante a busca por justiça como redistribuição.

Com esta pesquisa de doutorado, pode-se inferir que, na sociedade brasileira e em suas instituições, a colonização e a escravização deixaram/deixam marcas profundas de colonialidade estrutural, que se desdobram diretamente na (re)produção das desigualdades e das injustiças sociais de cunho redistributivo, de reconhecimento e de participação político-paritária, solidificando barreiras que impediram/impedem a construção de uma cidadania plena. O grande desafio das pessoas, dos grupos, dos coletivos e dos movimentos sociais que lutam por justiça é romper com essas barreiras e fazer a contra-hegemonia. A *decolonialidade de poder* e a de *participação política* são fortes aliadas nesse processo.

O déficit democrático corresponde à má redistribuição na estrutura de classe; e ao falso reconhecimento na ordem de *status*. Isso, respectivamente, impede a participação política por estruturas econômicas que negam os recursos necessários para que todas as pessoas envolvidas interajam na condição de pares; e coíbe a interação paritária por hierarquias institucionalizadas de valoração cultural que negam o *status* necessário à participação de todas as pessoas envolvidas (FRASER, 2010).

As teorias de(s)coloniais revisitam as questões de poder na modernidade sob diversos parâmetros, discutindo a categoria de colonialidade do poder e expondo suas consequências para o surgimento de sistemas inéditos de dominação e exploração social, que ordenam as sociedades na constituição de diversas estruturas de matriz colonial e reproduzem dependências histórico-estruturais (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2019).

Os modelos dialógicos de alta intensidade na tomada de decisões coletivas, a serem determinadas pelos próprios cidadãos, por meio da deliberação democrática e paritária, são partes indissociáveis no processo de busca pela construção da justiça democrática — e eu diria que também são partes indissociáveis no processo de busca pela construção da decolonialidade de poder. A noção de resultado especifica o princípio substantivo da justiça e da decolonialidade pelo qual se avaliam os arranjos sociais. Já a noção de processo especifica

um padrão procedimental pelo qual podemos avaliar a legitimidade democrática das normas participativas (CARVALHO; FLÓREZ-FLÓREZ, 2014; FRASER, 2010; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2019).

Quando às lutas político-participativas por cidadania, justiça social e de(s)colonialidade no sentido pleno, é possível ver e citar exemplos de suas existências sociais. Como diria o Santos (2010), são “utopias possíveis”. São possibilidades e necessidades que demandam ampliações sempre urgentes de suas existências e em processos constantes para suas construções, nunca acabadas. A exemplo, a participação política de estudantes cotistas em universidades públicas federais nas lutas para construir as PAs destinadas a elas/es.

A decolonialidade tem raízes profundas e que atravessam a sociedade de forma horizontalizada e verticalizada, tornando necessárias lutas individuais e coletivas (internas e externas) diárias no combate e na desconstrução do patriarcado, do machismo, da transfobia, da homofobia, da xenofobia, do elitismo, do capacitismo, do racismo e de todas as formas de preconceito e discriminação, que tornam a nossa sociedade desigual — produzindo e reproduzindo as injustiças sociais.

No cenário brasileiro, especialmente a partir de 2016, foram/são crescentes as influências neo(ultra)liberais e (ultra)conservadoras na gestão nacional, com influências locais, na proposição de políticas públicas. O protagonismo de pessoas, grupos e movimentos de estudantes cotistas vem trazendo exemplos de tensionamentos e lutas no âmbito local em busca da inclusão das diversidades na gestão das macropolíticas institucionais nas universidades públicas, suscitando descentralizações, novos espaços participativos (extra)institucionais para interlocuções e novas arenas de diálogos decisórios para/na construção das políticas educacionais afirmativas, visando ao princípio participativo de todas as pessoas envolvidas, principalmente das pessoas de direito.

Os processos de democratização das universidades são intensificados com o ingresso das/os novas/os discentes, desencadeando diferentes reações. Suas respectivas presenças tencionam a descolonização do poder e dos posicionamentos político-acadêmico no combate às desigualdades e às injustiças sociais. As ações de estudantes e coletivos cotistas no campo universitário reivindicam diálogos ampliados e plurais na construção das PAs. Nas possibilidades de participações e diálogos ampliados, criando espaços institucionais, bem como instituindo a diversidade de representação, para fomentar as responsabilidades sociais e civis das universidades; e mitigar a decolonização na busca pela cidadania e pela justiça social no sentido pleno.

No núcleo de sentidos sobre a participação política de estudantes cotistas, tanto em seus depoimentos quando nos das gestoras, é possível apreender que estar na universidade e ocupar determinados espaços de luta propicia um empoderamento que impacta de forma positiva a construção das Políticas Afirmativas na instituição. Entretanto, ainda existem muitos desafios para as universidades públicas brasileiras na garantia do direito constitucional à educação: no aperfeiçoamento do acesso; na construção da permanência e da qualidade, ampliando os espaços de participação política, que ouçam as novas vozes que refletem as diferentes realidades estudantis.

Nas disputas pelos rumos da universidade, diferentes atuações organizam a ação das pessoas, coletivos e movimentos de estudantes cotistas; são experiências mútuas que reivindicam a construção de projetos democráticos e paritários. Ir além do instituído implica o questionamento dos problemas estruturais da sociedade, que se (re)produzem no interior das universidades.

Enquanto pesquisadora, a concepção do meu núcleo de sentidos sobre a participação política na construção de políticas educacionais foi tomando forma durante as diferentes fases da pesquisa, especialmente nas entrevistas com as/os estudantes cotistas. Ficou permeada por lições expressas nas atuações político-participativas protagonizadas por essas/es acadêmicas/os. Ficou a lição de quanto tenho a aprender, de quanto as universidades têm a avançar. Fico com a impressão de que muito recebi e pouco ofertei. Sigo com o comprometimento profissional e acadêmico de continuar aprendendo e buscando possibilidades nas lutas por democracia ampliada, de alta intensidade, pela inclusão social das diversidades dentro da universidade.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 15-32, 2001.
- ANHAIA, Bruna Cruz de. **A “Lei de Cotas” no ensino superior brasileiro: reflexão sobre a política pública e as universidades**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- APRESENTAÇÃO pesquisa Rita Bueno. Aula apresentada ao Seminário Itinerários de Pesquisas em Políticas Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 24 de setembro de 2021. Porto Alegre: UFRGS, 2021. 1 vídeo (116 min).
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Nota pública da ANTRA sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans**. Brasil: ANTRA, 2020.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Andreza. A (des)articulação do movimento estudantil: década de 80 e 90. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 10, n. 18-19, p. 5-14, jan./dez. 2002.
- BARBOSA, Joaquim. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. Estudo de caso comparado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 899-920, jul./set. 2017.

BATISTA, Neusa Chaves. Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 12, p. 103-117, 2010.

BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na educação superior. **Pró-Posições**, Campinas, v. 29, p. 41-65, 2018.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a educação superior: o conselho universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 95-128, 2015.

BATISTA, Neusa Chaves; FELIX, Lúcia Fernanda Ramires; BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. Resistência estudantil em escolas e universidades públicas brasileiras frente a uma agenda conservadora para as políticas educacionais. *In: Open Science Research*. Guarujá: Editora Científica Digital, 2022. v. 1. p. 1.608-1.625.

BATISTA, Neusa Chaves; PEREYRA, Miguel A. A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 28, n. 2, p. 1-28, 2020.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BENEVIDES, Bruna G. (org.). **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2022.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. Os movimentos estudantis na história da educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 34, p. 143-159, maio/ago. 2014.

BLACKMORE, Jill; LAUDER, Hugh. Pesquisa de política. *In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.). Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 253-262.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. *In: BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-28.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-486.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 3 ago. 2020.

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 3.198/2000**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19262>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 73/1999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4228.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm). Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 7 ago. de 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.192, de 21 de dezembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19192.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19192.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3 - “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”**. Termo de Referência n. 03/2014. Produto III. Relatório técnico sobre a efetivação da gestão democrática na Educação Superior Pública. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 98, p. 44-26, 24 maio 2016. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581). Acesso em: 4 mar. 2021.

BRENNER, Ana Karina. Repercussões da experiência militante em outras esferas da vida: jovens engajados em partidos políticos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35. 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. p. 1-15.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas públicas na educação superior**: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza; BATISTA, Neusa Chaves. Protagonismo de estudantes cotistas na Ocupação Akilombada da reitoria da UFRGS. **Políticas Educativas**, Montevideo, v. 13, n. 12, p. 39-50, 8 set. 2020.

CAMARGO, Murilo Silva de. Darcy Ribeiro e a reforma universitária de córdoba: legados para a universidade pública brasileira. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, Argentina, v. 1, n. 8, p. 107-141, 2018.

CARLOS, Euzenia; DOWBOR, Monika; ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. Movimentos sociais e seus efeitos nas políticas públicas: balanço do debate e proposições analíticas. **Civitas**: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 360-378, maio/ago. 2017.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 161-190.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, José Jorge. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 3, p. 9-59, 2004.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Encontro de saberes: projeto para descolonizar o conhecimento universitário eurocêntrico. **Nômad**s, Bogotá, n. 41, p. 131-147, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALIERI FILHO, Sergio. Direito, justiça e sociedade. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 18, p. 58-65, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CODEQUI – UFBA. Salvador, 2017-2022. Instagram: @codequiufba.

CORTES, Soraya Maria Vargas. Como fazer análise qualitativa de dados. *In*: BÊRNI, Duílio de Avila; FERNANDEZ, Brena Paula Magno (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa: modelando as ciências empresariais**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 321-363.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. *In*: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DÉCIA, Ana Cristina Muniz. **Programa de ações afirmativas na UFBA à luz da visibilidade midiática no ambiente virtual: entre ações institucionais e percepções dos sujeitos (estudo de caso do curso de odontologia)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995.

DCE UFBA. Salvador, 2018-2022. Instagram: @ufbadce.

DCE UFBA. Salvador, 2013-2021. Facebook: @ dceufba.

DCE UFRGS. Porto Alegre, 2019-2022a. Instagram: @ dce.ufrgs.

DCE UFRGS. Porto Alegre, 2019-2022b. Facebook: @ dce.ufrgs.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org.). **Universidade contemporânea**: políticas do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 131-154.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DOMINGUES, José Maurício. Cidadania, direitos e modernidade. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 213-271.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 164-176, maio/ago. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Movimentos sociais: a construção da cidadania. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 3, n. 10, p. 24-30, out. 1984.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96-112, 2011.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz Moreira. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. *In*: MADEIRA, Lígia Mori (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 195-215.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. *In*: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006. p. 10-46.

FERES JÚNIOR, João *et al.* As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013). *In*: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, nov. 2013. p. 1-25.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. UnB, 2006.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. (Sociedade e Política). *E-book*.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa e Omega, 1975.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2007. p. 243-265.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed. UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *In*: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006. p. 17-88.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-220, 2007.

FRASER, Nancy. **Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world**. New York: Columbia University Press, 2010.

FUHRMANN, Nádia. Luta por reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 79-96, 2013.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 123-142.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e redes de mobilização no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, 2019.

GROPPO, Luís Antônio. Ação coletiva e formação política: os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no sul de minas gerais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. 1 a 5 de outubro de 2017, São Luís. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017.

GRUGINSKIE, Claudete Lampert; MIORANDO, Bernardo Sfredo; GENRO, Maria Elly Herz. Contribuições dos movimentos sociais para revigorar a universidade pública: a potencialização da subjetividade política. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 61, p. 31-50, 2022.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

HONNETH, Axel. **Crítica del poder**: fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad. Madrid: Machado Libros, 2009a.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009b.

IBGE CIDADES@. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INFOESCOLA. **Mapa do Brasil dividido por Estados - em branco e sem legenda, para colorir**. 2022a. 1 mapa.

INFOESCOLA. Rio Grande do Sul. Palhoça: InfoEscola Serviços em Informática, 2022b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Base de informações sobre indígenas e quilombolas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dimensionamento emergencial de população residente em áreas indígenas e quilombolas para ações de enfrentamento à pandemia provocada pelo coronavírus**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde**. Orientação sexual autoidentificada da população adulta 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde**. Ciclos de vida 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Notas técnicas. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. 130 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 40).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais 2021**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021c. 206 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 44).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2017**: Divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2021**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022b.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; MEIRELES, Everson. **Caderno temático IV**: políticas afirmativas no ensino superior. Goiânia: CEGRAF UFG, 2021. *E-book*.

JUSTIÇA. *In*: MICHAELIS dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LOSCHI, Marília. Metodologia experimental do IBGE apoiou plano de imunização de povos tradicionais. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 15 out. 2021. Estatísticas sociais.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. *In*: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. p. 15-25.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. A representação no interior das experiências de participação. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 139-170, 2007.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Sociedade civil e construção de espaços participativos de gestão pública no Brasil. **Revista Humanas**, Porto Alegre, v. 26/27, n. 1/2, p. 193-229, 2005.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2000. v. 62. (Primeiros Passos).

MAIA, Allan Jeffrey Vidal *et al.* Juventude e política: observando a UFBA. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 169-186.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas públicas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016.

MANIFESTO de Córdoba. Da juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América. Córdoba, Argentina, 21 jun. 1918.

MANIFIESTO de los estudiantes brasileños de Río de Janeiro a sus compañeros en el país. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (org.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 228-233.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Paris 1968: as barricadas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MATTOS, André Luiz Rodrigues de Rossi. **Uma história da UNE (1945-1964)**. Campinas: Pontes, 2014.

MEDEIROS, Josué. Breve história das jornadas de junho: uma análise sobre os novos movimentos sociais e a nova classe trabalhadora no Brasil. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 27, n. 51, p. 87-117, jul./dez. 2014.

MENDES JR., Antônio. **Movimento estudantil no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDONÇA, Gismália Marcelino. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 4. ed. Salvador: Editora UNIFACS, 2015.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 94-125, 1996.

MENON, Gustavo A reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **Revista História da Educação**, São Leopoldo, v. 25, e103376, p. 1-27, 2021.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 66, p. 117-149, 2003.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Crise na educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 547-580, jul./dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Ação afirmativa em benefício da população negra. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, 2003.

NEI\_UFBA. Salvador, 2021-2022. Instagram: @nei\_estudantes\_indigena\_ufba.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino-Americanos), em São Francisco, Califórnia, 23 a 26 de maio de 2012.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiza Alves de; COSTA, Adriana Alves Ferreira; GOMES, Juaciara Barrozo. Lutas em (dis)curso: leitura, escrita e experiência na ocupação estudantil universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. 1 a 5 de outubro de 2017, São Luís. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. p. 1-18.

OLIVEN, Arabela C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 61, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 339-374, set./dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e programa de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: ONU, 2001.

PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Pallas, 2010.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, 2015.

PAIVA, Angela Randolpho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. *In*: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 41-73.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015.

PORTAL GOV BAHIA. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2022.

PORTAL DA PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre: PROCEMPA/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2022.

PORTAL RS.GOV.BR. Porto Alegre: PROCERGS/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2022.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da reforma de Córdoba e 40 anos da reforma universitária brasileira. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 54-75, dez. 2008.

PERONDI, Maurício. Experiências de participação social de jovens e sentidos atribuídos às suas vidas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-17.

PERONDI, Maurício. Topias, utopias e projeções de futuro de jovens participantes de coletivos sociais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 1 a 5 de outubro de 2017, São Luís. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. p. 1-16.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wescley Silva. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260020, p. 1-30, 2021.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 43-94.

PROLO, Felipe. **Possibilidades e oportunidades de atuação política**: estudo sobre a formação do grupo de trabalho de ações afirmativas no processo de reivindicação por cotas no ingresso da UFRGS. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e descolonização**, São Paulo, n. 3, 2019.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 4. ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1975.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Economia e Estatística. **Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul**: relatório técnico. Porto Alegre: DEEP/SPGG, nov. 2021.

RODRIGUES, Priscila Alves; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. Processos de participação e representação no movimento estudantil brasileiro (2002-2012). **JURIS**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 87-118, 2017.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (org.). **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

SALVADOR | BAHIA | BRASIL. Salvador: Agência Zulu Turismo, 2022.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANFELICE, José Luís. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v. 8, n. 11, p. 127-143, dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da universidade à pluriversidade e à subversidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 375-406.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: FREITAS, Ana Lúcia; MORAES, Salete Campos (org.). **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; CES, 2008b. p. 13-106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce; Universidad de la República, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *In: HELLER, Agnes et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 33-76.

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

SARTORI, Vitor Bartoletti. Apontamentos sobre justiça em Marx. **Nomos: Revista do Pós-Graduação em Direito da UFC, Fortaleza**, v. 37, n. 1, p. 321-353, jan./fev. 2017.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SEN, Amartya Kumar. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SESSÃO especial - mesa 15 - epistemologias decoloniais. Sessão da Reunião Nacional da ANPED, 40. set./out. 2021. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. 1 vídeo (145 min).

SIEBIGER, Ralf Hermes. O processo de Bolonha e os novos espaços transnacionais de educação superior latino-americanos: a universidade brasileira em movimento. **Cadernos PROLAM/USP**, ano 9, v. 2, n. 17, p. 119-135, 2010.

SILVA, Fabiano Pereira. **Juventude, política e educação: a emergência do estudante precarizado no contexto da reforma do ensino superior, sua inserção no movimento estudantil e os conflitos no campo político universitário**. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Maria Vieira; PERONI, Vera Maria, AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Constituição federal 25 anos depois: balanços e perspectivas da participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 2. p. 187-191, maio/ago. 2013.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Caderno n. 48. Campinas: NEPP/UNICAMP, 2000.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. (Texto para discussão, n. 2.569).

SILVA FILHO, Penildon. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira**: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIMONS, Helen; PIPER, Heather. Questões éticas na geração de conhecimento público. *In*: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 56-66.

SITO, Luanda. Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 77, p. 251-278, 2014.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **Reinvenções da utopia**. A militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker, 1999.

SOUSA, Leticia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de; BATISTA, Neusa Chaves. Perspectiva comparada em políticas públicas de educação: estudos Brasil-Espanha. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 25, p. 1-40, 2017.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SPIZZIRRI, Giancarlo *et al.* Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. **Nature Portfolio**, Berlin, v. 11, n. 2.240, p. 1-7, 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, jan./abr. 2000.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná**: juventude na resistência política à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TARÁBOLA, Felipe. Sentidos da participação: considerações sobre o engajamento de jovens de camadas populares em universidades públicas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 20 a 24 de outubro de 2019. Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

TORRECILLA, F. Javier Murillo; CASTILLA, Reyes Hernández. Hacia un concepto de justicia social. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 9, n. 4, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outra mente**. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Estatuto & regimento geral**. Salvador, UFBA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018-2022)**. Salvador: UFBA, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA em síntese 2019**. Ano base 2018. Salvador: UFBA, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Projeto Pedagógico Institucional**. PPI. Salvador: UFBA, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Relatório de gestão**: exercício 2017. Salvador: UFBA, 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 01/2004**. Altera a Resolução 01/2002 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. Salvador: UFBA, 2004a. Disponível em: <https://www.ufba.br/Resolucoes/608?page=1>. Acesso em: 7 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução n. 04/2019**. Dispõe sobre a reserva de vagas para os índios aldeados, membros das comunidades remanescentes dos quilombos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade na transição dos Bacharelados Interdisciplinares para os Cursos de Progressão Linear (CPL). Salvador: UFBA, 2019b. Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao\\_04.2019\\_-\\_cae.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_04.2019_-_cae.pdf). Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução n. 03/2013**. Dispõe sobre a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e sobre a adesão ao Sistema de Seleção Unificada - SISU/MEC, para ingresso nos cursos de graduação da UFBA. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: [https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao03\\_2013.pdf](https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao03_2013.pdf). Acesso em: 4 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução n. 07/2018**. Revoga a Resolução n. 08/2017 e dispõe sobre a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFBA. Salvador: UFBA, 2018b. Disponível em: [https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao\\_07.2018\\_-\\_cae.pdf](https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao_07.2018_-_cae.pdf). Acesso em: 4 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 01/2004**. Altera a Resolução 01/2002 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. Salvador: UFBA, 2004b. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2004.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 03/2012**. Altera o Art. 3º e o Art. 5º da Resolução n. 01/2004 do CONSEPE. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: [https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao\\_03.2012\\_1.pdf](https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao_03.2012_1.pdf). Acesso em: 4 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Universitário. **Atas**. Salvador: UFBA, 2017-2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Universitário. **Resolução n. 02/2014**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Universitário da UFBA. Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2002.2014\\_0.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2002.2014_0.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Consulta para reitor e vice acontece nos dias 22 e 23; comissão eleitoral recomenda apressar o voto**. Salvador: UFBA, 21 mar. 2018c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Gabinete da Reitoria. **Edital 001/2022**. Processo seletivo para acesso aos cursos de graduação 2022.1. Salvador: UFBA, 2022a. Disponível em: [https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/edital\\_001.2022-\\_sisu\\_ufba\\_2022.1-1.pdf](https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/edital_001.2022-_sisu_ufba_2022.1-1.pdf). Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Gabinete da Reitoria. **Edital 003/2022**. Processo seletivo para acesso aos cursos de graduação 2022 para índios aldeados, moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade. Salvador: UFBA, 2022b. Disponível em: [https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/edital\\_003.2022\\_aqti.pdf](https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/edital_003.2022_aqti.pdf). Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Organograma UFBA**. 2022c. 1 ilustração.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão Permanente de Seleção. **Edital n. 01/2019 para ingresso nos cursos de graduação de pessoas em situação de refúgio – edição 2020**. Versão retificada em 02//05/2022. Porto Alegre: UFRGS, 2022a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prograd/wp-content/uploads/2022/05/Edital-01.2019-Ingresso-de-Refugiados-2020.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão Permanente de Seleção. **Edital do processo seletivo vestibular 2021/2**. Porto Alegre: UFRGS, 2022b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/processo-seletivo-2021-2/edital/view>. Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Comissão Permanente de Seleção. **Edital do processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas 2022**. Porto Alegre: UFRGS, 2022c. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2022/processo-seletivo-especifico-para-ingresso-de-estudantes-indigenas-2022/edital>. Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Atas aprovadas**. Porto Alegre: 2017-2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Decisão n. 88/1996**. Porto Alegre: UFRGS, 1996a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Decisão n. 134/2007**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Estatuto**. Aprovado pelo Conselho Universitário em sessão de 23 de setembro de 1994 (Decisão n. 148/94) e publicado no Diário Oficial da União em 11 de janeiro de 1995. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/estatuto-e-rgu-2015>. Acesso em: 7 ago. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Decisão n. 366/2015**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-366-2015/view>. Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Decisão n. 268/2012**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-consolidada/view>. Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. **Decisão n. 229, de 5 de novembro de 2021**. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?53DC49593104&11>. Acesso em: 3 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Conselho Universitário. Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa. **Regimento geral**. Decisão n. 183/95, aprovada pelo Conselho Universitário e pelo Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa em sessão de 22 de dezembro de 1995 e publicado no Diário Oficial da União em 30 de janeiro de 1996. Porto Alegre: UFRGS, 1996b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/regime-geral>. Acesso em: 7 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). CONSUN confirma consulta para reitor e aprova calendário eleitoral. Porto Alegre: UFRGS, 16 jun. 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Organograma**. 2022. 1 ilustração.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2016 – 2026. “Construa o futuro da UFRGS”. Aprovado pela Decisão n. 179/2016 de 24 de junho de 2016. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Pró-Reitoria de Pesquisa. **Guia para integridade em pesquisa científica**. Porto Alegre: UFRGS, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório de gestão 2018**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 195 p.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Lutas, bandeiras e história**. São Paulo: UNE, 2020.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. v. 5. (Educação para Todos).

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. Ações Afirmativas e afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. v. 5. p. 335-358.

## APÊNDICE A – PANORAMA DAS FONTES NO “ESTADO DA QUESTÃO”

Tabela 10 – Panorama dos artigos em periódicos

RECORTE TEMPORAL	BASE	ANO	ABORDAGENS
(Até 2001)	SciELO	---	---
- Ciclo que antecede a implementação	Scopus	2000 (01)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações afirmativas, desigualdade social e racial no Brasil.</li> </ul>
<b>TOTAL DE ARTIGOS: 01</b> (2002-2012) - 1º ciclo da política: até a Lei federal de Cotas	SciELO	2002 (01) 2003 (02) 2004 (03) 2005 (11) 2006 (06) 2007 (05) 2008 (04) 2009 (07) 2010 (04) 2012 (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação afirmativa racial (31)</li> <li>• Políticas de inclusão no setor público e privado (SISU, PROUNI, REUNI, FIES, ENEM) (08)</li> <li>• Ação afirmativa racial e social (06)</li> <li>• Pré-vestibulares populares e perspectivas de vestibulando (04)</li> <li>• Estudo comparativo: Ação Afirmativa entre países (01)</li> <li>• Desempenho de estudantes cotistas (01)</li> <li>• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (01)</li> </ul>
<b>TOTAL DE ARTIGOS: 75</b>	Scopus	<b>Total 53</b> 2004 (01) 2006 (02) 2007 (01) 2008 (07) 2009 (06) 2010 (02) 2012 (03) <b>Total 22</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação Afirmativa nos EUA (01)</li> <li>• Ação afirmativa racial (10)</li> <li>• Ação afirmativa racial e social (05)</li> <li>• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (01)</li> <li>• Estado da Questão (01)</li> <li>• Trajetória de Estudantes Cotistas (01)</li> <li>• Desempenho de estudantes cotistas (01)</li> <li>• Ação Afirmativa no Chile (01)</li> <li>• Ação Afirmativa na Colômbia (01)</li> <li>• Pré-vestibulares populares e perspectivas de vestibulando (01)</li> </ul>
(2013-presente) - 2º ciclo da política: após a Lei federal de Cotas	SciELO	2013 (08) 2014 (13) 2015(18) 2016 (08) 2017 (13) 2018(16) 2019 (04) <b>Total 80</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação afirmativa racial (24)</li> <li>• Ação afirmativa racial e social (16)</li> <li>• Políticas de inclusão no setor público e privado (SISU, PROUNI, REUNI, FIES, ENEM) (09)</li> <li>• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (08)</li> <li>• Ação afirmativa social (05)</li> <li>• Desempenho de estudantes cotistas (05)</li> <li>• Ação afirmativa na pós-graduação (03)</li> <li>• Estudo comparativo: Ação Afirmativa entre países (02)</li> <li>• Trajetória de Estudantes Cotistas (02)</li> <li>• Estado da Questão (02)</li> <li>• Ação Afirmativa nos EUA (02)</li> <li>• Ação Afirmativa nos Equador (01)</li> <li>• Ação Afirmativa na Índia (01)</li> </ul>
<b>TOTAL DE ARTIGOS: 133</b>	Scopus	2013 (04) 2014 (06) 2015 (14) 2016 (12) 2017 (07) 2018 (09) 2019 (01)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação afirmativa racial (14)</li> <li>• Ação afirmativa racial e social (11)</li> <li>• Políticas de inclusão no setor público e privado (SISU, PROUNI, REUNI, FIES, ENEM) (06)</li> <li>• Desempenho de estudantes cotistas (05)</li> <li>• Estudo comparativo: Ação Afirmativa entre países (04)</li> </ul>

RECORTE TEMPORAL	BASE	ANO	ABORDAGENS
		<b>Total 53</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação afirmativa social (02)</li> <li>• Ação afirmativa para pessoa deficiente (02)</li> <li>• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (02)</li> <li>• Trajetória de Estudantes Cotistas (01)</li> <li>• Ação Afirmativa na Índia (01)</li> <li>• Ação Afirmativa nos EUA (01)</li> <li>• Ação Afirmativa no Chile (01)</li> <li>• Estado da Questão (01)</li> <li>• Ação afirmativa na pós-graduação (01)</li> <li>• Pré-vestibulares populares (01)</li> </ul>
		<b>Total Geral: 209</b>	<p><b>Predominância:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação afirmativa racial (79)</li> <li>• Ação afirmativa racial e social (38)</li> <li>• Políticas de inclusão no setor público e privado (SISU, PROUNI, REUNI, FIES, ENEM) (23)</li> <li>• Desempenho de estudantes cotistas (12)</li> <li>• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (12)</li> <li>• Outros (45)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Tabela 11 – Panorama dos livros

RECORTE TEMPORAL	BASE	ANO	ABORDAGENS
(Até 2001) - Ciclo que antecede a implementação	CAPES	1996 (01)	• Ação afirmativa racial (01)
		1997 (01)	• Ação afirmativa racial e social (01)
<b>TOTAL DE LIVROS: 07</b>	WorldCat	<b>Total 02</b>	
		1993 (01)	• Ação afirmativa racial (02)
		1994 (01)	• Ação afirmativa racial e social (03)
		1999 (01)	
		2000 (02)	
(2002-2012) - 1º ciclo da política: até a Lei federal de Cotas	CAPES	<b>Total 05</b>	
		2007 (01)	• Ação afirmativa racial (03)
		2008 (01)	• Ação afirmativa racial e social (06)
		2009 (04)	
		2010 (02)	
<b>TOTAL DE LIVROS: 107</b>	WorldCat	<b>Total 09</b>	
		2002 (05)	• Ação afirmativa racial (66)
		2003 (09)	• Ação afirmativa racial e social (19)
		2004 (10)	• Estudo comparativo: Ação Afirmativa entre países (04)
		2005 (09)	• Trajetória de Estudantes Cotistas (03)
		2006 (07)	• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (02)
		2007 (08)	• Pré-vestibulares populares (02)
		2008 (14)	• Ação afirmativa para pessoa deficiente (01)
		2009 (09)	• Ação Afirmativa no México (01)
		2010 (08)	
(2013-presente) - 2º ciclo da política: após a Lei federal de Cotas	CAPES	<b>Total 04</b>	
		2013 (1)	• Ação afirmativa racial e social (04)
		2014 (2)	
<b>TOTAL DE LIVROS: 54</b>	WorldCat	<b>Total 04</b>	
		2014 (2)	
		2015 (10)	• Ação afirmativa racial (26)
		2016 (11)	• Ação afirmativa racial e social (18)
		2017 (10)	• Trajetória de Estudantes Cotistas (02)
		2018 (02)	• Estudo comparativo: Ação Afirmativa entre países (01)
		2019 (03)	• Desempenho de estudantes cotistas (01)
<b>Total 50</b>	• Políticas de inclusão no setor público e privado (SISU, PROUNI, REUNI, FIES, ENEM) (01)		
	• Estado da Questão (01)		
<b>Total Geral: 168</b>	<b>Predominância:</b>	• Ação afirmativa racial (98)	
		• Ação afirmativa racial e social (51)	
		• Outros (19)	

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Tabela 12 – Panorama das teses e dissertações

RECORTE TEMPORAL	BASE	ANO	ABORDAGENS
(Até 2001)	CAPES	---	---
- Ciclo que antecede a implementação	OATD	1979 (02)	• Ação afirmativa nos EUA (13)
		1980 (01)	• Ação afirmativa no Brasil (No ano 2000, sobre Ação Afirmativa Racial) (01)
		1983 (01)	• Ação afirmativa na África (03)
		1986 (01)	
		1989 (01)	
		1990 (01)	
		1992 (01)	
		1993 (01)	
		1996 (01)	
		1997 (01)	
		1998 (01)	
		1999 (02)	
		2000 (03)	
		<b>Total 17</b>	
(2002-2012)	CAPES	2001 (01)	• Ação afirmativa racial (58)
- 1º ciclo da política: até a Lei federal de Cotas		2002 (04)	• Ação afirmativa racial e social (22)
		2003 (03)	• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (08)
		2004 (05)	• Ação afirmativa para indígena (06)
		2005 (09)	• Trajetória de Estudantes Cotistas (06)
		2006 (08)	• Ação afirmativa para pessoa deficiente (05)
		2007 (11)	• Políticas de permanência e/ou assistência estudantil (03)
		2008 (14)	• Ação afirmativa social (02)
		2009 (16)	• Desempenho de estudantes cotistas (02)
		2010 (11)	• Pré-vestibulares populares (02)
		2011 (22)	• Estado da Questão (01)
		2012 (13)	• Ação afirmativa no ensino médio, técnico e/ou tecnólogo (01)
		<b>Total 117</b>	• Políticas de inclusão no setor público e privado (SISU, PROUNI, REUNI, FIES, ENEM) (01)
	OATD	2002 (05)	• Ação afirmativa nos EUA (47)
		2003 (04)	• Ação afirmativa no Brasil (58)
		2004 (10)	• Ação afirmativa na África (17)
		2005 (03)	• Ação afirmativa na Colômbia (01)
		2006 (07)	• Estudo comparado Brasil X EUA (02)
		2007 (15)	• Estudo comparado África X EUA (01)
		2008 (10)	• Estudo comparado Canadá X EUA (01)
		2009 (15)	• Estudo comparado Grã-Bretanha X Índia X EUA (01)
		2010 (16)	
		2011 (18)	
		2012 (25)	
		<b>Total 128</b>	
(2013-presente)	CAPES	2013 (24)	• Ação afirmativa racial (68)
- 2º ciclo da política: após a Lei federal de Cotas		2014 (31)	• Ação afirmativa racial e social (52)
		2015 (34)	• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (23)
		2016 (45)	• Políticas de permanência e/ou assistência estudantil (12)
		2017 (39)	• Trajetória de Estudantes Cotistas (11)
		2018 (48)	• Políticas de inclusão no setor público e privado (SISU, PROUNI, REUNI, FIES, ENEM) (11)
		<b>Total 221</b>	
TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES: 17			
TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES: 245			
TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES: 230			

RECORTE TEMPORAL	BASE	ANO	ABORDAGENS
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação afirmativa no ensino médio, técnico e/ou tecnólogo (09)</li> <li>• Ação afirmativa social (08)</li> <li>• Ação afirmativa para pessoa deficiente (07)</li> <li>• Ação afirmativa para indígena (07)</li> <li>• Egressos de ações afirmativas e inserção no mercado de trabalho (06)</li> <li>• Desempenho de estudantes cotistas (04)</li> <li>• Pré-vestibulares populares (02)</li> <li>• Estado da Questão (01)</li> </ul>
	<b>OATD</b>	2013 (17)	• Ação afirmativa no Brasil (39)
		2014 (14)	• Ação afirmativa nos EUA (38)
		2015 (18)	• Ação afirmativa na África (14)
		2016 (20)	• Ação afirmativa na Índia (02)
		2017 (17)	• Ação afirmativa no Chile (02)
		2018 (09)	• Ação afirmativa no México (01)
		2019 (04)	• Ação afirmativa na Nova Zelândia (01)
		<b>Total 99</b>	• Estudo comparado Brasil X EUA (01)
		<b>Total Geral:</b>	• Estudo comparado África X EUA (01)
		<b>582</b>	<b>Predominância na base da CAPES:</b>
			• Ação afirmativa racial (126)
			• Ação afirmativa racial e social (74)
			• Mídia, opinião pública e opinião de estudantes e/ou docentes em relação as ações afirmativas/cotas (31)
			• Trajetória de Estudantes Cotistas (17)
			• Políticas de permanência e/ou assistência estudantil (15)
			• Outros (75)
			<b>Predominância na base da OATD:</b>
			• Ação afirmativa nos EUA (98)
			• Ação afirmativa no Brasil (98)
			• Ação afirmativa na África (34)
			• Outros (14)

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Tabela 13 – Panorama dos trabalhos em anais de eventos

<i>SITE</i>	<i>GT</i>	<i>ANO</i>	<i>ABORDAGENS</i>
ANPAE	GT – Diversidade, Inclusão Social e Cultural	2010 (00)	• Ação afirmativa para pessoa deficiente (02)
		2012 (00)	
		2014 (00)	
		2016 (00)	
		2018 (02)	
		<b>Total 02</b>	
	GT – Gestão Educação Superior	2010 (00)	• Implementação e balanço das cotas (02) • Estado da Questão: Ação Afirmativa Racial (01) • Cotas Sociais: reflexões sociológicas (01)
		2012 (00)	
		2014 (03)	
		2016 (00)	
2018 (01)			
	<b>Total 04</b>		
ANPEd	GT03 – Movimentos Sociais e Educação	2009 (00)	• Militância de Jovens Universitários em Partidos Políticos (01) • Participação Social de Jovens (02) • Ação Coletiva e #OcupaTudo em Universidades (02) • Sentidos da participação de jovens de camadas populares em universidades (01)
		2010 (00)	
		2011 (00)	
		2012 (01)	
		2013 (00)	
		2015 (01)	
		2017 (03)	
	2019 (01)		
		<b>Total 06</b>	
	GT11 – Política de Educação Superior	2009 (00)	• Ação afirmativa para indígena (01) • PROUNI (01) • Estado da Questão: Ação Afirmativa Social (01) • Ação Afirmativa Racial: mérito e acesso (01) • Implantação e Impacto da Lei de Cotas (03)
		2010 (00)	
		2011 (03)	
		2012 (00)	
2013 (00)			
2015 (01)			
2017 (02)			
2019 (01)			
	<b>Total 07</b>		

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos resultados da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

## APÊNDICE B – CARTAS-CONVITE PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

### 1 CARTA-CONVITE PARA ESTUDANTES

Prezado/a (NOME DO/DA CONVIDADO/CONVIDADA):

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar como voluntária/o da pesquisa intitulada A participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre a UFRGS e a UFBA, que se refere ao projeto de tese de doutorado da discente Rita de Cássia Soares de Souza Bueno, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Chaves Batista. O principal objetivo deste estudo é compreender como os/as discentes cotistas organizam-se (ou não) para a participação na construção da política afirmativa em universidades federais brasileiras.

Sua forma de participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, contendo em torno de 10(dez) questões abertas, além dos dados de identificação. A coleta de dados também abrange levantamentos de documentos públicos, como atas e documentos de memória, que eventualmente podem ser solicitados às pessoas participantes. Desse modo, a pesquisa está em andamento e usa dados de diferentes fontes, dentre os quais gostaríamos de utilizar o conteúdo da sua entrevista que se pretende seja gravada. A intenção é realizar 1(um) encontro, com duração aproximada de 30min, utilizando a plataforma virtual *Microsoft Teams* ou *Mconf UFRGS*. Entretanto, a partir das percepções da pesquisadora ou das pessoas participantes da pesquisa, durante as entrevistas poderão ser acordados outros possíveis encontros. Para assegurar maior segurança e sigilo, a gravação não será virtual, mas sim com gravador digital portátil, de uso exclusivo para esta pesquisa.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa. Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das pessoas participantes ou os ambientes organizacionais em que atuam.

Não será cobrado nada. Não haverá gastos. O risco da sua participação é mínimo, consistindo numa possível quebra de anonimato, mesmo que os dados individuais sejam tratados com total sigilo. Ou de desconforto no relato das disputas e embates nos espaços pesquisados. Por isso, ressaltamos que a sua participação é voluntária e poderá recusar-se a

participar ou retirar seu consentimento, ou ainda desistir de participar a qualquer momento, sem quaisquer tipos de ônus – se assim desejar.

Não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão dos processos de elaboração, implementação e participação na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais.

Quaisquer outras dúvidas, estamos à disposição, pode nos contatar no e-mail, telefone ou WhatsApp.

Caso aceite o convite, solicitamos a assinatura e o encaminhamento por e-mail do ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ em anexo, bem como indique sua disponibilidade de dia e horário para a realização da entrevista.

Desde já agradecemos,

Neusa Chaves Batista  
Rita de Cássia Soares de Souza Bueno

## 2 CARTA-CONVITE PARA GESTORES

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar como voluntária/o da pesquisa intitulada A participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre a UFRGS e a UFBA, que se refere ao projeto de tese de doutorado da discente Rita de Cássia Soares de Souza Bueno, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Chaves Batista. O principal objetivo deste estudo é compreender como os/as discentes cotistas organizam-se (ou não) para a participação na construção da política afirmativa em universidades federais brasileiras.

Sua forma de participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, contendo em torno de 04(quatro) questões abertas, além dos dados de identificação. A coleta de dados também abrange levantamentos de documentos públicos, como atas e documentos de memória, que eventualmente podem ser solicitados às pessoas participantes. Desse modo, a pesquisa está em andamento e usa dados de diferentes fontes, dentre os quais gostaríamos de utilizar o conteúdo da sua entrevista que se pretende seja gravada. A intenção é realizar 1(um) encontro, com duração aproximada de 30min, utilizando a plataforma virtual *Microsoft Teams* ou *Mconf UFRGS*. Entretanto, a partir das percepções da pesquisadora ou das pessoas participantes da pesquisa, durante as entrevistas poderão ser acordados outros possíveis encontros. Para assegurar maior segurança e sigilo, a gravação não será virtual, mas sim com gravador digital portátil, de uso exclusivo para esta pesquisa.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa. Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das pessoas participantes ou os ambientes organizacionais em que atuam.

Não será cobrado nada. Não haverá gastos. O risco da sua participação é mínimo, consistindo numa possível quebra de anonimato, mesmo que os dados individuais sejam tratados com total sigilo. Ou de desconforto no relato das disputas e embates nos espaços pesquisados. Por isso, ressaltamos que a sua participação é voluntária e poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda desistir de participar a qualquer momento, sem quaisquer tipos de ônus – se assim desejar.

Não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão dos processos de elaboração, implementação e participação na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais.

Quaisquer outras dúvidas, estamos à disposição, pode nos contatar no e-mail, telefone ou WhatsApp.

Caso aceite o convite, solicitamos a assinatura e o reencaminhamento por e-mail do ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ em anexo, bem como indique sua disponibilidade de dia e horário para a realização da entrevista.

Desde já agradecemos!

Neusa Chaves Batista  
Rita de Cássia Soares de Souza Bueno

## APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

Prezado/Prezada Estudante:

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar como voluntária/o da pesquisa intitulada A participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre a UFRGS e a UFBA, que se refere ao projeto de tese de doutorado da discente Rita de Cássia Soares de Souza Bueno, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Chaves Batista. O principal objetivo deste estudo é compreender como os/as discentes cotistas organizam-se (ou não) para a participação na construção da política afirmativa em universidades federais brasileiras.

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo CEP-UFRGS, sob o número 42662821.9.0000.5347. O órgão é um colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP-UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738, e-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br). O horário de funcionamento é de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h. Durante a pandemia, este atendimento será realizado apenas por e-mail.

O projeto de pesquisa também foi avaliado e aprovado pelo CEP-UFBA, sob o número 42662821.9.3001.5531. O órgão é um colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Caso necessite, o CEP-UFBA está localizado na Rua Augusto Viana– SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia, contato telefônico (071) 32837615 e e-mail [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br).

Esse estudo está sendo desenvolvido tendo em vista os princípios de Ética em Pesquisa determinados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como pelo ofício Circular nº 02/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e outras legislações, a fim de minimizar o risco da pesquisa com seres humanos. Por este motivo, para

a realização das entrevistas é solicitada a autorização das pessoas participantes da pesquisa, inclusive, para a sua gravação. Os depoimentos colhidos nas entrevistas serão utilizados exclusivamente na produção técnica e acadêmica relacionada ao projeto de pesquisa. Os dados serão arquivados pela/com a pesquisadora por até 05(cinco) anos, sendo este o prazo limite para o seu uso sem nova autorização das pessoas participantes da pesquisa.

Sua forma de participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, contendo em torno de 10(dez) questões abertas, além dos dados de identificação. A coleta de dados também abrange levantamentos de documentos públicos, como atas e documentos de memória, que eventualmente podem ser solicitados às pessoas participantes. Desse modo, a pesquisa está em andamento e usa dados de diferentes fontes, dentre os quais gostaríamos de utilizar o conteúdo da sua entrevista que se pretende seja gravada. A intenção é realizar 1(um) encontro, com duração aproximada de 30min, utilizando a plataforma virtual *Microsoft Teams* ou *Mconf* disponibilizadas pela UFRGS. Entretanto, a partir das percepções da pesquisadora ou das pessoas participantes da pesquisa, durante as entrevistas poderão ser acordados outros possíveis encontros. Para assegurar maior segurança e sigilo, a gravação não será virtual, mas sim com gravador digital portátil, de uso exclusivo para esta pesquisa.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa. Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das pessoas participantes ou os ambientes organizacionais em que atuam.

Não será cobrado nada. Não haverá gastos. O risco da sua participação é mínimo, consistindo numa possível quebra de anonimato, mesmo que os dados individuais sejam tratados com total sigilo. Ou de desconforto no relato das disputas e embates nos espaços pesquisados. Por isso, ressaltamos que a sua participação é voluntária e poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda desistir de participar a qualquer momento, sem quaisquer tipos de ônus – se assim desejar. A assinatura desse termo não exclui a possibilidade de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão dos processos de elaboração, implementação e participação na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais.

Após ser devidamente informada/o de todos os aspectos desta pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, concordo em conceder entrevista para a pesquisa acima identificada.

Concordo com a gravação da entrevista ( ) sim ( ) não

Outrossim, informamos que receberá por e-mail e assinado pela pesquisadora uma via, de igual teor, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste documento.

[Município], \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura da pessoa participante**

**Assinatura da pesquisadora responsável**

## 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORAS/ES

Prezada/Prezado Gestora/Gestor:

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar como voluntária/o da pesquisa intitulada A participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre a UFRGS e a UFBA, que se refere ao projeto de tese de doutorado da discente Rita de Cássia Soares de Souza Bueno, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Chaves Batista. O principal objetivo deste estudo é compreender como os/as discentes cotistas organizam-se (ou não) para a participação na construção da política afirmativa em universidades federais brasileiras.

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo CEP-UFRGS, sob o número 42662821.9.0000.5347. O órgão é um colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP-UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738, e-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br). O horário de funcionamento é de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h. Durante a pandemia, este atendimento será realizado apenas por e-mail.

O projeto de pesquisa também foi avaliado e aprovado pelo CEP-UFBA, sob o número 42662821.9.3001.5531. O órgão é um colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Caso necessite, o CEP-UFBA está localizado na Rua Augusto Viana– SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia, contato telefônico (071) 32837615 e e-mail [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br).

Esse estudo está sendo desenvolvido tendo em vista os princípios de Ética em Pesquisa determinados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como pelo ofício Circular nº 02/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e outras legislações, a fim de minimizar o risco da pesquisa com seres humanos. Por este motivo, para a realização das entrevistas é solicitada a autorização das pessoas participantes da pesquisa,

inclusive, para a sua gravação. Os depoimentos colhidos nas entrevistas serão utilizados exclusivamente na produção técnica e acadêmica relacionada ao projeto de pesquisa. Os dados serão arquivados pela/com a pesquisadora por até 05(cinco) anos, sendo este o prazo limite para o seu uso sem nova autorização das pessoas participantes da pesquisa.

Sua forma de participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, contendo em torno de 04(quatro) questões abertas, além dos dados de identificação. A coleta de dados também abrange levantamentos de documentos públicos, como atas e documentos de memória, que eventualmente podem ser solicitados às pessoas participantes. Desse modo, a pesquisa está em andamento e usa dados de diferentes fontes, dentre os quais gostaríamos de utilizar o conteúdo da sua entrevista que se pretende seja gravada. A intenção é realizar 1(um) encontro, com duração aproximada de 30min, utilizando a plataforma virtual Microsoft Teams ou Mconf disponibilizadas pela UFRGS. Entretanto, a partir das percepções da pesquisadora ou das pessoas participantes da pesquisa, durante as entrevistas poderão ser acordados outros possíveis encontros. Para assegurar maior segurança e sigilo, a gravação não será virtual, mas sim com gravador digital portátil, de uso exclusivo para esta pesquisa.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa. Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das pessoas participantes ou os ambientes organizacionais em que atuam.

Não será cobrado nada. Não haverá gastos. O risco da sua participação é mínimo, consistindo numa possível quebra de anonimato, mesmo que os dados individuais sejam tratados com total sigilo. Ou de desconforto no relato das disputas e embates nos espaços pesquisados. Por isso, ressaltamos que a sua participação é voluntária e poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda desistir de participar a qualquer momento, sem quaisquer tipos de ônus – se assim desejar. A assinatura desse termo não exclui a possibilidade de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão dos processos de elaboração, implementação e participação na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais.

Após ser devidamente informada/o de todos os aspectos desta pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_,  
concordo em conceder entrevista para a pesquisa acima identificada.

Concordo com a gravação da entrevista ( ) sim ( ) não

Outrossim, informamos que receberá por e-mail e assinado pela pesquisadora uma via, de igual teor, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste documento.

[Município], \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura da pessoa participante**

**Assinatura da pesquisadora responsável**

## APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

### 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA – COM ESTUDANTES

**Abertura:** Apresentar e dirimir as dúvidas sobre a pesquisa.

---

**Introdução:** Hoje é (dia/mês/ano) e eu me encontro (local da entrevista)

Como é o seu nome completo?

Qual seu curso e semestre?

É cotista? Se sim, qual modalidade?

É PCD? Se sim, qual deficiência?

Como se autodeclara ou se reconhece quanto a sua raça/etnia e ao seu gênero/sexualidade?

---

#### EIXO 1 – INSERÇÃO DO ESTUDANTE NA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.

**Questão 1.1** – Quais espaços em que participa na Universidade (coletivos, movimentos estudantis, e/ou representação discente)? Como foi sua inserção? E qual a sua atuação?

**Questão 1.2** – Além das participações citadas, ocupa outros espaços de participação política?

**Questão 1.3** – O que te levou a participar nesses espaços? Teve influência da família ou da universidade? Ou outras?

---

#### EIXO 2 – HISTÓRICO DOS GRUPOS EM QUE PARTICIPA E PERCEPÇÕES DA PARTICIPAÇÃO

**Questão 2.1** – Como surgiu o grupo/coletivo/movimento social estudantil do qual participa?

**Questão 2.2** – Quais as principais pautas/objetivos do grupo/coletivo/movimento social?

**Questão 2.3** – Quais suas percepções sobre esses espaços em que participa? Quais os principais embates e disputas?

**Questão 2.4** – Sabe de alguma ação por parte de estudantes cotistas que tenha impactado a gestão/direcionamento das políticas relacionadas à ação afirmativa na Universidade?

---

### **EIXO 3 – RELAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS DOS GRUPOS, COLETIVOS OU MOVIMENTOS SOCIAIS ESTUDANTIS.**

**Questão 3.1** – Sabe quantos coletivos de estudantes cotistas tem na Universidade? Eles têm pautas em comum?

**Questão 3.2** – Conhece ou tem relação com coletivos de estudantes cotistas de outras universidades públicas? Quais?

**Questão 3.3** – Sabe de conexões de grupos, coletivos ou movimentos sociais internos com externo, como por exemplo, partidos políticos? Se sim, como se conectam e se apoiam?

---

### **EIXO 4 – QUAIS AS SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO PARA SUA VIDA PESSOAL, ACADÊMICA, E/OU PROFISSIONAL?**

---

**Fechamento:** Tens algo para acrescentar à entrevista? Agradeço pela participação!

## 2 ROTEIRO DE ENTREVISTA – COM GESTORAS/ES

**Abertura:** Apresentar e dirimir as dúvidas sobre a pesquisa.

---

**Introdução:** Hoje é (dia/mês/ano) e eu me encontro (local da entrevista)

Como é o seu nome completo?

Qual seu cargo e/ou função?

Qual sua formação?

Como se autodeclara ou se reconhece quanto a sua raça/etnia e ao seu gênero/sexualidade?

É PCD? Se sim, qual deficiência?

---

**Questão 1** – Qual sua percepção sobre a participação de estudantes cotistas na gestão/direcionamento das políticas de ação afirmativa da Universidade?

**Questão 2** – Tem conhecimento se existe a formalização da representação discente de cotista em conselhos superiores ou em outros órgãos que fazem a gestão da política afirmativa?

**Questão 3** – Tem conhecimento de movimentos/coletivos estudantis formados por estudantes cotistas na universidade?

**Questão 4** – Sabe de alguma ação por parte de estudantes cotistas que tenha impactado a gestão/direcionamento das políticas relacionadas à ação afirmativa na Universidade?

---

**Fechamento:** Tem algo a acrescentar à entrevista? Agradeço pela participação!