

 <https://doi.org/10.20336/rbs.900>



Participação política de estudantes cotistas em universidades federais brasileiras: limites e potencialidades

Political participation of quota students in Brazilian federal universities: limits and potentialities

Participación política de los estudiantes ingresados en universidades federales brasileñas por acción afirmativa: límites y potencialidades

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno* 

Neusa Chaves Batista** 

RESUMO

O artigo apresenta um estudo de caso comparado em educação que investiga o envolvimento de estudantes cotistas na construção da política afirmativa em duas universidades federais. Utiliza o recurso metodológico da análise de conteúdo para examinar textos político-normativos, bem como entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras e gestores da macroestrutura universitária e com estudantes que são foco da política. Dá ênfase analítica às diferentes esferas de participação de estudantes cotistas nas universidades públicas. O arcabouço teórico-conceitual envolveu teorias de justiça social e decoloniais que, com intersecções, respaldam possibilidades de leitura ampliada sobre questões educacionais de ordem estrutural. Os resultados apontam que, nas duas universidades analisadas, as/os estudantes cotistas apresentam um protagonismo histórico ao lutarem e tensionarem por mudanças estruturais na busca por seus direitos. Desde a presença até as atuações organizadas, produziram avanços para a decolonização das estruturas institucionais reprodutoras de desigualdades sociais no campo acadêmico.

Palavras-chave: participação política, estudantes cotistas, universidades federais.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Doutora em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais (UFRGS) e Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS).

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Doutora em Educação, Professora na Área de Sociologia da Educação (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS).

ABSTRACT

The article presents a comparative case study in education that investigates the involvement of quota students in the construction of affirmative action in two federal universities. It uses the methodological resource of content analysis to examine political-normative texts, as well as semi-structured interviews carried out with university macrostructure managers and with students benefited from the policy. It gives analytical emphasis to the different spheres of participation of quota students in public universities. The theoretical-conceptual framework involved social justice and decolonial theories that, with intersections, support possibilities of an expanded reading of structural issues in the education system. The results indicate that, in the two analyzed universities, quota students have a historical role in fighting and pushing for structural changes in the search for their rights. From presence to organized actions, they produced advances for decolonizing the institutional structures that reproduce social inequalities in the academic field.

Keywords: political participation, quota students, federal universities.

RESUMEN

El artículo presenta un estudio de caso comparativo en educación que investiga la participación de los estudiantes admitidos a través de cuotas en la construcción de políticas afirmativas en dos universidades públicas. Se utiliza el recurso metodológico del análisis de contenido para examinar textos político-normativos, así como entrevistas semiestructuradas realizadas a gestoras y gestores de macroestructuras universitarias y a estudiantes enfocados por la política. Se hace énfasis analítico en los diferentes ámbitos de participación de estos estudiantes en las universidades públicas. El marco teórico-conceptual involucró teorías de justicia social y decoloniales que, con intersecciones, sustentan posibilidades de una lectura ampliada sobre cuestiones educativas de carácter estructural. Los resultados indican que, en las dos universidades analizadas, los estudiantes admitidos por cuotas juegan un papel histórico en la lucha y presión por cambios estructurales en la búsqueda de sus derechos. De la presencialidad a las acciones organizadas, produjeron avances hacia la descolonización de estructuras institucionales que reproducen las desigualdades sociales en el ámbito académico.

Palabras clave: participación política, estudiantes por cuotas, universidades públicas.

Introdução

O direito à educação, como direito social, está pautado no ordenamento legal brasileiro. Contudo, o processo de escolarização da cidadania nacional vem se demonstrando escasso e elitizado em todas as etapas educacionais (Batista, 2018), persistindo em desigualdades no acesso e permanência à/na educação superior; e, também, quando tratamos das possibilidades para o sucesso escolar de todas/os as/os estudantes, independentemente de classe, raça, etnia, gênero e orientação sexual. As discussões teórico-analíticas propostas neste artigo, para além do objeto empírico pautado – a participação política de estudantes cotistas em universidades federais – proporcionam uma reflexão sobre os processos participativos nos mais diversos campos e suas implicações para as de(s)colonialidades estruturais na construção da cidadania crítica, dos direitos humanos e da justiça social como base de sociedades contemporâneas democráticas.¹

Os textos normativos legais propõem que os sistemas de ensino devem cumprir com o direito à educação, respeitando o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência de estudantes (Constituição Federal, 1988, Lei de diretrizes e bases da educação, 1996). As políticas afirmativas em universidades públicas foram formuladas e implementadas na tentativa de reduzir as desigualdades educacionais, frente às demandas sociais para a etapa da educação superior. Tais políticas forjaram novas interações sociais e culturais nos espaços acadêmicos, e essa heterogeneidade provocada pelas ações afirmativas aos poucos vem modificando o perfil elitista das universidades públicas. Já as/os estudantes cotistas, cujo ingresso na universidade, por si só, já significa um ato político, descobrem os caminhos institucionalizados (ou não) da participação para dar continuidade à luta pela manutenção do direito conquistado de acesso à educação superior pública.

Este artigo traz um estudo de caso comparado em educação (Bartlett & Vavrus, 2017; Batista, 2018) que analisa a experiência de participação de estudantes cotistas dos cursos de graduação na construção das políticas afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e

¹ O presente estudo é um recorte da pesquisa que compôs a tese de doutorado de Bueno (2022). Seguiu todos os protocolos éticos constantes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como do ofício Circular nº 02/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e outras legislações pertinentes, tendo sido aprovado pelos comitês de ética das universidades federais participantes da pesquisa: CEP-UFRGS, sob o número 42662821.9.0000.5347; e CEP-UFBA, sob o número 42662821.9.3001.5531.

na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Intenciona-se responder às perguntas: Quais são as esferas públicas de participação? Quais são os limites e as potencialidades dessa participação?

Nas esferas públicas ocorrem as relações e trocas comunicativas em diversos espaços da vida social. Essas esferas públicas são estruturadas 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 mediadores para impedir a colonização, oportunizando as condições necessárias de interação que articulam questões morais e éticas na busca por justiça social (Habermas, 1984; Fraser, 2010).

O método de análise de conteúdo é utilizado para interpretar o núcleo de sentidos e significados nos textos político-normativos e discursos expressos nos resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes e gestoras/es. 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 (Bardin, 2016; Bauer, 2002).

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 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. Mesmo com diferenças estratégicas de dominação, espanhola e portuguesa, o conservadorismo e a colonialidade acadêmica em ambos foi semelhante.

As universidades federais são espaços públicos de educação, possuindo um papel estratégico na sociedade contemporânea no que tange à produção de conhecimento emancipatório e ao exercício da cidadania crítica (Bueno; Batista, 2020). A Constituição Federal (1988), em seu artigo 206, inciso VI, estabelece dentre os princípios que regem o sistema educacional, a gestão democrática do ensino público. Para viabilizar a gestão democrática, é imprescindível a descentralização das decisões nas esferas institucionais por meio da participação paritária de todos os segmentos no processo de construção das políticas públicas, em especial, das educacionais; forjando,

assim, uma sociedade com justiça democrática para todas as pessoas e grupos sociais (Batista; Pereyra, 2020).

O artigo está estruturado em quatro seções. Após esta introdução, argumentamos sobre as possibilidades teórico-analíticas, envolvendo as teorias de (in)justiça social e de(s)coloniais que, com intersecções, respaldam possibilidades de leitura ampliada sobre questões socioestruturais. Na sequência, trazemos as caracterizações das políticas afirmativas nas universidades públicas brasileira, na UFRGS e na UFBA, examinando os dados empíricos e abrindo as discussões críticas. Nas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa buscando dar tratamento analítico de cunho conclusivo, tendo como base os principais achados.

Estado, Democracia, Justiça Social e De(s)colonialidade

Desde a emergência da modernidade ocidental, organizada por meio dos Estados nacionais de cunho contratualista, a justiça social é considerada uma dimensão normativa da ação estatal. Garantir um padrão basilar de justiça relaciona-se às possibilidades de estabilidade governamental, pois “o Estado só é capaz de governar pelo estabelecimento de limites no âmbito de benefícios e perdas, e são tais limites que estabelecem um padrão de justiça” (Estêvão, 2001, p. 12).

Fraser (2001, 2006, 2007, 2010), aborda a justiça social em sociedades contemporâneas de modo a contemplar uma abordagem crítica estrutural, cuja amplitude vai além do espaço estatal, ao propor uma perspectiva de justiça social tridimensional para romper com as injustiças sociais de redistribuição socioeconômica (classe social), de reconhecimento cultural (*status* e identidades) e de representação política (democrática e paritária). Para a autora, a participação paritária é um princípio da moralidade pública a ser considerada na construção das políticas públicas e está diretamente relacionada com a justa redistribuição socioeconômica, com o reconhecimento cultural e com a participação política paritária na esfera pública. Quando as pessoas de direito demandam justiça social tridimensional ocorrem tensionamentos e fissuras na estrutura das sociedades capitalistas, gerando possibilidades de mudanças estruturais nas interações sociais, nas instituições – no direcionamento das políticas públicas.

Fraser (2010) argumenta 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 e 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 as pessoas envolvidas. Acrescenta que o político se legitima e legitima as questões sociais nas disputas e nas interações sociais, não somente na esfera política.

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 (re)constróem-se nas relações estabelecidas no interior das instituições sociais e entre essas instituições. 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: “Para a tradição crítica a luta anticapitalista tem que ser conduzida de modo paralelo à 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” (Santos, 2010, p. 15).

Santos (2013) inicia discussões sobre o papel do Estado com base em conceitos clássicos da contratualidade moderna. Afirma que o equilíbrio pretendido entre a regulação do Estado e a emancipação social obtém-se por suas relações dinâmicas. Ressalta que, na modernidade, a regulação veio a 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.

É o Estado, com princípios de emancipação política, 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. Fraser (2010), ao arguir sobre a dimensão da participação

política paritária, por meio da representação de pessoas e grupos excluídos na esfera pública, aponta um percurso emancipatório na/para a construção das políticas públicas. Isso implica a efetivação de um ciclo de justiça social como princípio de moralidade pública, possibilitando entendê-lo como contínuo e sempre inacabado. Com esse sentido, a participação política paritária é o alicerce para a construção da cidadania crítica, na constante busca pelos direitos políticos, civis, sociais e humanos. A luta por justiça política pressupõe romper com as hierarquias de poder, tendo em conta que nenhuma desigualdade socioeconômica e/ou cultural pode ser utilizada como meio de dominação na tomada de decisão (Fraser, 2010).

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* estas devem ser produzidas no debate e julgadas. Os obstáculos para a participação paritária seriam aqueles identificados no Quadro 1 (Fraser, 2010).

Quadro 1 – Obstáculos para a participação política paritária

OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO PARITÁRIA	
MÁ REDISTRIBUIÇÃO ESTRUTURA DE CLASSE	FALSO RECONHECIMENTO ORDEM DE <i>STATUS</i>
Impedimento à 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 estrutura de classe e a ordem de <i>status</i> não se refletem apropriadamente, apesar de interagirem de modo causal.	

Fonte: Fraser (2010).

Ao tratar do *quem participa*, Fraser (2010) apresenta o princípio de *todas as pessoas afetadas* por uma dada estrutura social ou institucional, ou seja, quem tem o *status* moral de pessoas da justiça com relação a ela. A definição de um coletivo de pessoas como 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, modelando suas respectivas possibilidades de vida segundo padrões de vantagens e de desvantagens.

Contudo, a *colonialidade do poder*, conforme demonstra Quijano (2014), 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 e que, muitas vezes, não respeitam o princípio representativo de *todas as pessoas envolvidas*.

As teorias decoloniais 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. Esses sistemas são chaves analíticas que permitem 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 (Carvalho; Flórez-Flórez, 2014; Quijano, 2014).

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 sua substantivação e aplicando-a em diferentes dimensões (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019) (ver Quadro 2).

Após os processos de transição democrática, entrou 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).

O 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 geradoras 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).

Quadro 2 – Colonialidade do poder e outras substantivações

COLONIALIDADE DO PODER	
A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. É operacionalizada na naturalização do imaginário do invasor europeu e na subalternização e negação do não europeu (Quijano, 2014).	
COLONIALIDADE DO SER	O constructo raça justifica uma prolongação não ética, que permite a total desumanização do outro. 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).
COLONIALIDADE DO SABER	“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).
COLONIALIDADE DA NATUREZA	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).
COLONIALIDADE DO GÊNERO	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: Elaboração própria a partir de Quijano (2014), Oliveira e Candau (2010) e Quintero, Figueira e Elizalde (2019).

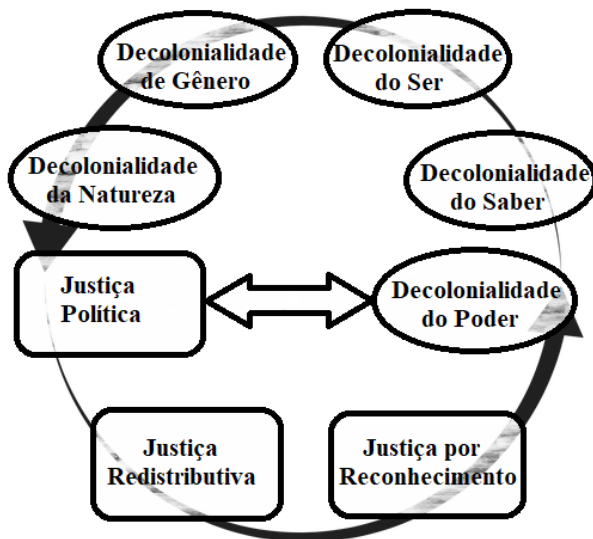
Oliveira e Candau (2010) discorrem sobre as relações entre pedagogia decolonial, interculturalidade crítica e Educação no Brasil, visto que essas relações vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos

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.

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 e a subalternização política (Oliveira & Candau, 2010).

Ao relacionar as teorias de justiça social e as teorias decoloniais, é possível dizer que, respectivamente, a justiça política é um conceito-chave para a efetivação do *ciclo por justiça social*, enquanto a decolonialidade do poder é um conceito-chave para a efetivação do *ciclo por decolonialidades*, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social



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

Quando da construção das políticas afirmativas educacionais no interior das instituições, esses ciclos podem se conectar nas lutas por mudanças estruturais, formando um único *ciclo de decolonialidade estrutural e justiça social* nos processos de participação política de estudantes cotistas em universidades federais brasileiras, impulsionado pela circulação com/pela própria implementação das políticas afirmativas. Sua movimentação não possui uma hierarquia e pode desencadear-se nos mais diferentes sentidos e direções, a depender das ações de existência e resistência por parte das atrizes e dos atores estudantis envolvidos nos processos participativos.

Caracterizações das políticas afirmativas na UFRGS e na UFBA: as esferas de participação política das/dos estudantes cotistas

A partir dos anos 2000, as universidades públicas brasileiras passam a adotar medidas institucionais visando à redução das desigualdades educacionais associadas à origem escolar, considerando marcadores sociais como renda, raça, etnia e outros. Iniciaram um processo de comprometimento social com a construção de políticas afirmativas. A inserção dessas ações na agenda pública ocorre, entre outros fatores, por iniciativa presidencial, no governo de Fernando Henrique Cardoso, 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 ações afirmativas para grupos sociais culturalmente excluídos por preconceito, racismo, xenofobia ou qualquer outra forma de discriminação (Bueno, 2022; Anhaia, 2019; ONU, 2001).

Logo após a Conferência de Durban, algumas universidades passaram a utilizar diferentes modelos para oportunizar alguma igualdade de condições nos processos seletivos de acesso, tais como, reserva de vagas, bônus, vagas suplementares etc. A UFRGS e a UFBA fazem parte desse grupo de instituições que, tensionadas por mobilizações de segmentos da comunidade acadêmica

e movimentos sociais, implementaram cotas considerando a origem escolar, com intersecções socioeconômicas e étnico-raciais, na tentativa de reduzir as desigualdades no acesso.

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. Em 2008, a UFRGS adotou a política de cotas, com a Decisão n. 134/2007 do Conselho Universitário, que previu 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, por meio da Resolução n. 01/2004 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, que normatizou o primeiro programa de ações afirmativas (UFRGS, 2007; UFBA, 2004).

A Lei 12.711 (2012) foi o marco que deu início ao segundo ciclo de cotas nas universidades públicas federais. Tem como principal critério de candidatura a origem escolar (egresso de escola pública), submetidos a este os critérios sociais, econômicos e étnico-raciais. Essa normativa garantiu no mínimo 50% das matrículas por curso e turno, em 110 instituições federais de educação superior,² 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*. Dentro de cada subdivisão socioeconômica, a lei prevê o recorte para cotas étnico-raciais, devendo ter o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos 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). 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 (PCD's) (Lei 12.711, 2012; INEP, 2019).

Com a aprovação da lei, a política de cotas tornou-se norma para as instituições federais de educação superior: sendo adotada por aquelas que

² 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).

ainda não tinham aderido; ou reestruturada por aquelas que já possuíam algum tipo de ação afirmativa. Atualmente, para além da previsão legal, a UFRGS possui vagas suplementares³ para estudantes indígenas e refugiados; e a UFBA para indígenas, imigrantes ou refugiados, quilombolas e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis).

Essa pesquisa mapeou as esferas de participação estudantil, nas duas universidades, a partir de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas, abrangendo a estrutura da macrogestão, que corresponde aos conselhos superiores,⁴ às pró-reitorias⁵ e a alguns órgãos suplementares⁶ envolvidos diretamente com o processo de construção das políticas afirmativas.

Quanto à estrutura de macrogestão das duas universidades, ao olhar seus organogramas, percebe-se que o fluxo de funcionamento administrativo na UFBA apresenta uma estrutura mais horizontalizada de relações entre as instâncias, pois tem uma assembleia universitária e cinco conselhos superiores, com semelhantes poderes hierárquicos. O que resulta em discussões e participações mais descentralizadas. Todas as suas pró-reitorias têm assentos nos conselhos e, como são executoras das principais políticas de ensino, pesquisa e extensão, tal estrutura pode resultar em um modelo mais dialógico no processo de construção das políticas educacionais. Já a UFRGS apresenta três conselhos superiores que não têm poderes equivalentes, podendo resultar em um modelo de gestão mais centralizado e menos dialógico nas discussões e participações. Além disso, suas pró-reitorias não possuem assentos nos conselhos superiores.

Nos regimentos gerais e estatutos, as duas universidades referem que existem as instâncias máximas na hierarquia de gestão conforme apresentadas no Quadro 3.

³ As vagas suplementares não constam do quadro geral de vagas, são especialmente criadas para alguns segmentos estudantis e com processo seletivo próprio (Bueno, 2022).

⁴ Na UFRGS: Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho de Curadores. Na UFBA: Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho Acadêmico de Ensino, Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão e Conselho de Curadores.

⁵ Quais sejam: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFRGS), Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE/UFBA).

⁶ Consideramos “órgãos suplementares” aqueles criados para oferecer apoio às ações afirmativas, no âmbito de sua competência, possuindo regulamento próprio, tais como, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF/UFRGS), a Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED/UFBA), o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR/UFRGS) e o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE/UFBA) (Bueno, 2022).

Quadro 3 – Instâncias máximas de gestão na UFRGS e na UFBA

	ÓRGÃO MÁXIMO DA UFRGS	ÓRGÃOS MÁXIMO DA UFBA
FUNÇÃO OU COMPETÊNCIA	“Art. 3º: O CONSUN é o órgão máximo, normativo, deliberativo e de planejamento nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar” (UFRGS, 1996, p. 23).	“Art. 12: O CONSUNI é o órgão de deliberação máxima da universidade ” (UFBA, 2010, p. 56); “Art. 14: O CONSEPE é o órgão máximo de deliberação colegiada em matéria estritamente acadêmica ” (UFBA, 2010, p. 57).

Fonte: UFBA (2010) e UFRGS (1996).

Um entrave à *justiça política* e à *decolonialidade do poder*, que tem gerado muita disputa nos Conselhos das duas universidades, é que 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, 1996; UFBA, 2010; UFRGS, 1995). Essas regras estruturais de deliberação estabelecem um funcionamento que impossibilita a efetivação da justiça social pontuada por Fraser (2010), desencadeando um falso reconhecimento (na ordem de *status*) e uma falsa representação política, coibindo a interação em termos paritários e criando hierarquias institucionalizadas de valoração cultural que negam o *status* necessário para que todas/os interajam de forma equânime nos processos decisórios (Fraser, 2010). As relações verticalizadas são reflexos da herança histórica: colonial e estrutural das universidades, que influenciam na (re)produção das diferentes *colonialidades*, podendo piorar os quadros de desigualdades sociais e educacionais na construção e proposição das políticas educacionais universitárias (Flórez-Flórez, 2007; Quijano, 2014; Santos, 2019).

As entrevistas realizadas envolveram as seguintes categorias e respectivas questões propostas para o diálogo com as/os entrevistadas/os:

- a. Gestores – Quais suas percepções em relação à participação de estudantes cotistas na gestão das políticas afirmativas? Existe formalização institucional das participações de estudantes cotistas nas esferas que gestam as políticas voltadas a elas/es?
- b. Estudantes – Como foi sua inserção (ou não) na participação política? Quais os sentidos e significações da participação política para a sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional?

Em confronto com a extensa análise de textos políticos-normativos,⁷ é possível inferir que, nas duas universidades, não há qualquer tipo de formalização institucionalizada em relação à participação política de estudantes cotistas. Existe apenas a representação discente eleita entre pares, que ocorre nos diretórios acadêmicos (DCEs). As/os representantes discentes e dos movimentos estudantis inferem, durante as entrevistas, que procuram eleger as diversidades representativas priorizando as diferentes vozes. De qualquer forma, como nos conselhos das duas universidades não há paridade representativa, desencadeia-se uma sub-representação das categorias de estudantes cotistas, o que não oportuniza o reconhecimento dos diferentes corpos que habitam/ocupam o campo acadêmico e necessitam de políticas que respeitem suas especificidades (Bueno, 2022).

No Quadro 4 é possível visualizar o perfil das/os estudantes participantes da pesquisa, com base em suas respectivas vozes e autodeclarações. Devido ao comprometimento ético em preservar a identidade das pessoas participantes, foram suprimidas as etnias de estudantes indígenas e o tipo de deficiências das PCD's.

Ao observar o Quadro 4, é perceptível que, na UFBA 100% das/dos estudantes são cotistas e que 100% deles é preto, pardo ou indígena (PPI). A partir das entrevistas, afirmamos que todas/os ocupam esferas participativas estratégicas para a construção das políticas afirmativas. Esse dado de amostragem no perfil é significativo, visto que o mapeamento foi realizado com base nos locais/espços de atuação e não visando à categoria somente de estudantes cotistas ou PPI. Esse é um forte indício de que estão ocupando espaços importantes de participação políticas nas universidades.

Na UFRGS, a situação é semelhante – a maioria das/dos estudantes é de cotistas e PPI. Com exceção de um estudante (cotista branco e baixa renda), que atualmente não atua em espaços coletivos, e de outra estudante (branca e pessoa com deficiência) que, mesmo não tendo acessado a universidade pelo sistema de reserva de vagas, foi entrevistada, visto que é demandante de política afirmativa após o acesso, é fundadora de um coletivo estudantil e está na arena de embates e disputas sobre o direcionamento das políticas voltadas as suas especificidades.⁸

⁷ Atas de reuniões dos conselhos universitários; regimento e estatuto geral das universidades; projetos pedagógicos institucionais; projetos de desenvolvimentos institucionais; e toda a legislação interna sobre política afirmativa.

⁸ Dados do IBGE (2012, 2019) apontam que, no estado do Rio Grande do Sul, majoritariamente, as pessoas se autodeclararam brancas (79%). Em contraponto, no estado da Bahia, majoritariamente, se autodeclararam negras (81,1%). Ou seja, se compararmos os dois estados, há uma inversão de proporcionalidade na autodeclaração étnico-racial.

Quadro 4 – 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
UFRGS				
Políticas Públicas	Não (mas é estudante PcD)	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
UFBA				
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: Bueno (2022).

As esferas ocupadas pelas/pelos estudantes participantes da pesquisa são importantíssimas para as análises. Dentro das categorias constantes do Quadro 5, cada linha/letra representa uma/um acadêmica/o entrevistada/o, com suas respectivas esferas participativas.

Quadro 5 – Esferas de participação política das/dos estudantes participantes da pesquisa

UFRGS		UFBA	
Estudantes		Estudantes	
a.	<ul style="list-style-type: none"> – Coletivo estudantil – Rede de apoio via WhatsApp 	a.	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo de WhatsApp – Acolhimento entre pares
b.	<ul style="list-style-type: none"> – Coletivo estudantil – Grupo acadêmico de estudos sobre ação afirmativa 	b.	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo acadêmico de estudos sobre ação afirmativa – Coletivo de estudantes cotistas – Acolhimento entre pares
c.	<ul style="list-style-type: none"> – Coletivo de juventudes – Representante discente no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – Diretório Acadêmico 	c.	<ul style="list-style-type: none"> – Representante discente no Conselho Universitário e no Conselho Acadêmico – Diretório Acadêmico – Coletivo de juventude
d.	<ul style="list-style-type: none"> – Coletivo de juventudes – Representante discente no Conselho Universitário – Diretório Acadêmico 	d.	<ul style="list-style-type: none"> – Liderança em sua comunidade – Coletivo de estudantes cotistas – Representante discente em seu curso
e.	<ul style="list-style-type: none"> – Coletivo de estudantes cotistas – Coletivo étnico-racial em nível regional e nacional – Núcleo de assessoria jurídica aos povos indígenas e quilombolas – Grupo para a saúde dos povos indígenas – Grupo estudos caminhos de interculturalidade 	e.	<ul style="list-style-type: none"> – Liderança em sua comunidade – Dois coletivos de estudantes cotistas – Coletivo de juventudes – Diretório Acadêmico – Representante discente no Conselho Universitário e no Conselho Acadêmico
f.	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo de WhatsApp 	f.	<ul style="list-style-type: none"> – Coletivo étnico-racial e/ou identitário em nível nacional.
g.	<ul style="list-style-type: none"> – Projeto pré-vestibular popular – Coletivo de estudantes cotistas – Acolhimento de estudantes negras/os no seu curso 	g.	<ul style="list-style-type: none"> – Representante discente das/os bolsistas baixa renda – Projeto Permanecer, com ênfase em questões étnico-raciais – Projeto pré-vestibular popular

Fonte: Bueno (2022).

Quanto às esferas de participação nominadas como *coletivo estudantil*, dizem respeito a grupos sociais que incluem estudantes cotistas, mas não são restritivos, pois acolhem outras/os discentes que, mesmo não sendo cotistas, têm demandas em comum. Além disso, existem os *coletivos de estudantes cotistas*, que são mais específicos para esta categoria; já os *coletivos de juventudes* são constituídos por atrizes/atores em rede local e nacional vinculadas/os a partidos políticos. Ao observar as atuações individuais e coletivas, no Quadro 5, é possível perceber o protagonismo político-estudantil na ocupação de esferas estratégicas e nas mais variadas frentes de luta, em nível institucional, regional e nacional.

O Quadro 6 apresenta um dos eixos temáticos constantes do roteiro de entrevista realizada com as/os estudantes, que corresponde aos sentidos e significados que atribuem as suas participações.

Quadro 6 – Núcleo de sentidos e significados que atribuem às suas participações políticas

Excertos das entrevistas – Estudantes Indígenas	
UFRGS	- O coletivo indígena teve um papel extremamente importante, porque somos parentes, pode não ser parente de sangue, mas somos parentes. Essa familiaridade contribuiu bastante para a minha adaptação, para o nosso bem-estar dentro da faculdade.
UFBA	- 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. - 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
Excertos das entrevistas – Estudantes Negras/Negros	
UFRGS	- A gente se sentia uma ilha em um mar branco, e foi formando um arquipélago coletivo chamado NegrAção. - Se não fosse o NegrAção, não teria resistido ao tempo de graduação. - O NegrAção permitiu que eu fosse, quem eu tivesse que ser. - Minha atuação foi no sentido de existência, de poder existir dentro da universidade. - Encarar a experiência enquanto vida, nesse sentido, só foi possível por causa do movimento negro.
UFBA	- Minha participação foi por conta de engajamentos sociais, porque foi assim que eu consegui entrar na universidade. - Procuo dar uma resposta, gosto de retribuir, de me dedicar, me sinto bem fazendo isso, para que as pessoas não fiquem perdidas na universidade, não desistam, gosto de apoiar.

Continuação Quadro 6...

Excertos das entrevistas – Estudantes Pessoa Com Deficiência	
UFRGS	- Com a criação do coletivo, estava com medo de o coletivo ser somente eu. - Foi importante iniciar esses diálogos dentro de uma universidade, onde pessoas como a gente estavam invisibilizadas.
UFBA	- Quero estar na universidade, 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 feliz. - Infelizmente alguém precisa passar por essas dores para que outras pessoas possam conquistar esses espaços de forma mais livre e digna.
Excertos das entrevistas – Estudantes Branca/o e Baixa Renda	
UFRGS	- Tentei no início do semestre, no primeiro semestre, mas trabalho. - Não tenho como colocar a participação coletiva na minha rotina. - Participo de alguns grupos estudantis de WhatsApp, para estar por dentro do que está acontecendo. Estou por dentro, mas não como representante ou em coletivos.
UFBA	Não conseguimos 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.”
Excertos das entrevistas – Estudantes Trans	
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas nos cursos de graduação UFRGS
UFBA	- Estar na universidade me permitiu conceber de uma melhor maneira as vivências de outros estudantes Trans. Permitiu que eu crescesse, ampliasse o ponto de vista. - O coletivo ampliou muito minha visão sobre o que é uma universidade e o que é estar em uma universidade. Vai me permitir ser uma enfermeira que compreenda os corpos Trans.
Excertos das entrevistas – Estudantes Quilombolas	
UFRGS	Não há essa modalidade de cotas nos cursos de graduação UFRGS
UFBA	- Ao chegar já tive contato com o coletivo de estudantes quilombola, me juntei a espaço de discussão política e de formação. - Não podia me dar ao 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. - Nossa luta, não é somente por nós, mas também por aqueles que estão por vir.
Excertos das entrevistas – Estudantes do Movimento Estudantil e Representante no Conselho Universitário	
UFRGS	- Muitos dos nossos foram os primeiros das suas famílias a entrar na universidade e nós não permitiremos que sejam os últimos. - As políticas atuais refletem um retrocesso da pluralidade na universidade, novamente são as pessoas negras e pobres que estão sendo excluídas. - Os motivos de luta se resumem a isso: não queremos ser os últimos das nossas famílias a entrar na universidade.
UFBA	- Para os sujeitos que escolhem fazer a luta e tocar luta, não é fácil. - A gente vive na pele o que é ser militante, ser atuante. - O discurso de repressão ao movimento ao estudantil. - Entrei na nossa universidade porque tiveram outras pessoas que fizeram lutas históricas para que tivesse cotas. E teve muita luta do movimento estudantil para garantir a assistência estudantil.

Fonte: Bueno (2022).

O núcleo de sentidos e significados sobre a participação política estudantil na construção das políticas afirmativas, no discurso das/os discentes, mostra implicações explícitas e implícitas que estão suscitando múltiplos processos de mudança nas universidades, visto que as/os acadêmicas/os cotistas têm transitado nas mais diversas esferas políticas e ocupado as mais diferentes posições de luta por inclusão social.

O senso de coletividade e concepções expressas no núcleo de sentidos das falas, especialmente daquelas/daqueles que participam em coletivos identitários,⁹ é o oposto do que vivemos na sociedade contemporânea capitalista neoliberal, que prioriza o bem-estar individual. Em todos os discursos, o núcleo de sentidos torna perceptível as diferentes formas de discriminação a que as/os estudantes são expostos. Ficam explícitos o racismo, o capacitismo, a transfobia, o elitismo e outras formas de preconceito que desencadeiam as mais diferentes injustiças sociais, evidenciando as matrizes coloniais no campo universitário, as quais implicam colonialidades estruturais no interior das instituições (Fraser, 2010; Quijano, 2014).

Em contraponto a essas raízes de matriz colonial e suas diversas manifestações e implicações, estão as presenças e a ocupações das esferas públicas participativas pelas/os discentes cotistas, que vêm desempenhando um protagonismo histórico nas lutas individuais e coletivas que impulsionam, ainda que gradualmente, o ciclo de decolonialidade estrutural, na busca por justiça social tridimensional no interior das universidades.

Considerações Finais

No Brasil, demandas no sentido de tensionar 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. Entretanto, muitas vezes, essa oportunidade de acesso desencadeia-se em formas de colonialidade, pois ter o reconhecimento das desigualdades é condição para a criação de políticas afirmativas no acesso. Porém, no interior das instituições, as/os estudantes inclusos se deparam com

⁹ Entendemos coletivo identitário como aqueles grupos que compartilham pontos comuns em suas identidades, tais como, raça, etnia, gênero, sexualidade etc. Neste caso, em específico, estamos nos referindo às/aos estudantes indígenas e/ou quilombolas (Bueno, 2022).

ambientes universitários elitizados, homogeneizadores e eurocentrados, com fragilidades na garantia de igualdade nas condições da oferta educacional e no processo de construção das políticas educacionais. Diante da situação, resta-lhes o posicionamento por lutas visando as *decolonialidades estruturais* ou a assimilação do que é imposto pelas estruturas institucionais. No fim, a convergência é a mesma: existir, resistir e alcançar as condições para a permanência e o avanço em seus estudos.

A implementação de políticas afirmativas 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, possibilitou uma relação direta entre decolonialidade e justiça social no acesso ao direito à educação. A presença das/os novas/os estudantes desencadeou múltiplos processos de (res)significação das esferas públicas participativa, 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 a desestabilização eurocentrada das instituições federais de ensino.

Nos processos de acesso e inclusão das diversidades nas universidades federais brasileiras, ocorrem mudanças nas esferas públicas de participação política estudantil. Essas mudanças apresentam limites estruturais por parte das instituições. Entretanto, apresentam potencialidades a partir dos tensionamentos, desde a presença das pessoas inclusas, até suas atuações coletivas e individuais — na luta por seus direitos. As reflexões sobre um possível ciclo de decolonialidades estruturais na construção das políticas educacionais universitárias, que parte das bases e para as bases, das diversidades para as diversidades, apontam potencialidades para novos caminhos no interior das instituições, para o respeito às diferenças e para a redução das desigualdades sociais, nas lutas que impulsionam gradativamente o ciclo de justiça social/educacional.

Os principais resultados de pesquisa apontam que, na macrogestão universitária, ao considerar a participação política estudantil, tanto a UFRGS quanto a UFBA apresentam estruturas administrativas permeadas por matrizes coloniais de poder, do ser, do saber, de gênero e da natureza 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 ação afirmativa de permanência apresentadas pelas/os estudantes cotistas. Por outro lado, nas duas universidades, as/os estudantes cotistas, ou demandantes por ações afirmativas, desde a presença até as atuações organizadas, apresentam um protagonismo histórico na busca pela de(s)colonização das esferas institucionais, ao lutarem e tensionarem as mudanças estruturais por justiça social.

Referências

- Anhaia, Bruna Cruz de (2019). *A “Lei de Cotas” no ensino superior brasileiro: reflexão sobre a política pública e as universidades*. [Tese, Doutorado em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Edições 70.
- Bartlett, Lesley, & Vavrus, Frances. (2017). Estudo de caso comparado. *Educação & Realidade*, 42 (3), 899-920.
- Batista, Neusa Chaves. (2018). Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. *Pró-Posições*, 29, 41-65.
- Batista, Neusa Chaves, & Pereyra, Miguel Angel. (2020). A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: estudo comparado entre Brasil e Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (2), 1-28.
- Bauer, Martin W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (p. 189-217). Vozes.
- Bueno, Rita de Cássia Soares de S. (2022). *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, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Bueno, Rita de Cássia Soares de S., & Batista, Neusa Chaves. (2020). Protagonismo de estudantes cotistas na Ocupação Akilombada da reitoria da UFRGS. *Políticas Educativas*, 13 (12), 39-50.
- Carvalho, José Jorge, & Flórez-Flórez, Juliana. (2014). Encontro de saberes: projeto para descolonizar o conhecimento universitário eurocêntrico. *Nômadias*, 41, 131-147.
- Constituição Federal, Cap. III, Seção I. (1988).
- Estêvão, Carlos Alberto V. (2001). *Justiça e educação*. Cortez Editora.
- Flórez-Flórez, Juliana. (2007). Lectura no eurocêntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. In: Castro-Gomez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (p. 243-265). Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, Nancy. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós- socialista. In: Souza, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. (p. 245-282). Ed. UnB.

- Fraser, Nancy. (2006). 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*. (p. 17-88). Morata.
- Fraser, Nancy. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, 70, 101-220.
- Fraser, Nancy. (2010). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Habermas, Jürgen. (1984). *Mudança estrutural na esfera pública*. Tempo Brasileiro.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). *Censo da educação superior 2018: notas estatísticas*. INEP.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2012). *Os indígenas no Censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE.
- Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro (1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Lei n. 12.711. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- Oliveira, Luís Fernandes de, & Candau, Vera Maria Ferrão. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26 (1), 15-40.
- Organização Mundial das Nações Unidas (ONU). (2001). *Declaração e programa de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. ONU.
- Quijano, Aníbal. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Quintero, Pablo, Figueira, Patrícia, & Elizalde, Paz Concha. (2019). Uma breve história dos estudos decoloniais. *MASP-Afterall*, 3. <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>
- Santos, Boaventura de Sousa. (2019). Da universidade à pluriversidade e à subversidade. In: Santos, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. (p. 375-406). Autêntica.

- Santos, Boaventura de Sousa. (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. ed. Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Universidade Federal da Bahia (UFBA). (2010). *Estatuto & regimento geral*. https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf.
- Universidade Federal da Bahia (UFBA). (2004). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução 01/2004*. UFBA. <https://www.ufba.br/Resolucoes/608?page=1>
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (2007). Conselho Universitário. *Decisão n. 134/2007*. UFRGS. https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2007_134_1780.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (1995). Conselho Universitário. *Estatuto*. Decisão n. 148/94. <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/estatuto-e-rgu-2015>
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (1996). Conselho Universitário. *Regimento geral*. Decisão n. 183/95. <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/regime-geral>

Recebido: 28 out. 2022.

Aceito: 21 dez. 2023.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)