

**RACISMO INSTITUCIONAL, BRANQUITUDE E GESTÃO REATIVA SELETIVA:
DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AMBIENTE UNIVERSITÁRIO
AFIRMATIVO**

INSTITUTIONAL RACISM, WHITENESS AND SELECTIVE REACTIVE
MANAGEMENT: CHALLENGES FOR THE IMPLEMENTATION OF AN
AFFIRMATIVE UNIVERSITY ENVIRONMENT

RACISMO INSTITUCIONAL, BLANQUITUD Y GESTIÓN SELECTIVA REACTIVA:
DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN AMBIENTE UNIVERSITARIO
AFIRMATIVO

Yone Maria Gonzaga¹ 0000-0002-4242-9994

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil;
gonzagayone@gmail.com

RESUMO:

Os/as estudantes de camadas populares e negros/as ingressantes nas universidades públicas no contexto das políticas afirmativas vêm desempenhando um papel fundamental para a transformação destas instituições, uma vez que indagam os perfis social e étnico-racial do corpo discente, a organização institucional e, principalmente, as matrizes curriculares. E como a gestão universitária tem atuado para garantir os direitos educacionais plenos a esses públicos? Este artigo objetiva analisar como o racismo institucional e a branquitude identificados em discursos de gestores e gestoras de uma universidade federal favorecem um modelo de gestão que reage seletivamente às exigências legais e às demandas apresentadas pelos estudantes negros e negras, mantêm a colonialidade de poder/saber e dificultam a efetivação de um ambiente universitário afirmativo, o qual transcende as políticas de acesso.

Palavras-chave: estudantes negros/as; racismo institucional; branquitude; gestão reativa seletiva; colonialidade de poder/saber.

ABSTRACT:

The students of lower classes and blacks entering public universities in the context of affirmative action policies have been playing a key role in the transformation of these institutions, once they inquire the social and ethnic-racial profiles of the student body, the institutional organization and, mainly, the curricular matrices. And how has the university management acted to guarantee full educational rights to these audiences? This article aims to analyze how institutional racism and whiteness identified in speeches of managers of a federal University favor a management model that selectively reacts to legal requirements and the demands made by black students, they maintain the coloniality of power/knowledge and hinder the effectiveness of an affirmative university environment, which transcends access policies.

Keywords: black students; institutional racism; whiteness; selective reactive management; coloniality of power/knowledge.

RESUMEN:

Los estudiantes de origen popular y negros que ingresan a las universidades públicas en el contexto de políticas afirmativas han venido jugando un papel fundamental en la transformación

de estas instituciones, ya que investigan los perfiles sociales y étnico-raciales de los estudiantes, la organización institucional y, principalmente, las matrices curriculares. ¿Y cómo ha actuado la dirección universitaria para garantizar plenos derechos educativos a estos públicos? Este artículo tiene como objetivo analizar cómo el racismo institucional y la blanquitud identificados en los discursos de los directivos de una universidad federal favorecen un modelo de gestión que reacciona selectivamente a los requerimientos y demandas legales presentados por los estudiantes negros, mantiene la colonialidad del poder/saber y dificulta la implementación de un modelo de gestión afirmativo, ámbito universitario, que trasciende las políticas de acceso. **Palabras clave:** estudiantes negros; racismo institucional; blanquitud; gestión reactiva selectiva; colonialidad del poder/saber.

Introdução

Estudos empíricos vêm demonstrando que o ingresso de maior número de estudantes de camadas populares e negros nas universidades públicas, a partir da implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) contribui para a transformação desses espaços, à medida em que torna menos elitizado os perfis social e étnico-racial dos/as estudantes (RISTOFF, 2014; GOMES, 2017; SANTOS, 2021). Além disso, os/as beneficiários/as das políticas afirmativas vêm ampliando as indagações acerca do *modus operandi* dessas instituições, principalmente, no que tange ao provimento das condições de permanência simbólica e à matriz curricular eurocêntrica.

Todavía, as indagações trazidas pelos sujeitos negros provocam reações de setores da sociedade que questionam a necessidade de políticas afirmativas com critério sociorracial para ingresso nas universidades federais, embora elas estejam em curso no Brasil, há duas décadas. Esse posicionamento contrário às políticas públicas racialmente orientadas que evoca discursos pautados no mito da democracia racial pode ser interpretado como manifestação do racismo institucional, que, impregnado nas estruturas das universidades “[...] se manifesta em práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho [...]” colocando as “[...] pessoas de grupos raciais ou étnicos em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação de instituições [...]” (PNUD, 2005, on-line). Na realidade, os/as defensores/as de cotas exclusivamente com o critério socioeconômico desconsideram os processos históricos que subjugarão a população negra, e a centralidade da raça na produção das desigualdades cotidianas, como enfatizam os Movimentos Sociais Negros¹ (MN).

¹ Movimentos Negros – as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e culturas negras no Brasil, de

Em que pese a complexidade desses debates, as políticas afirmativas vêm oportunizando o ingresso de maior quantitativo de estudantes negros²/as nas universidades públicas e, desde o início deste milênio, intelectuais de diversos campos do conhecimento têm investido na produção acadêmica sobre a temática. Contudo, são incipientes os estudos empíricos voltados à compreensão do papel da gestão nesse processo, o que comprovei por meio de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, bem como nos anais da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros - ABPN, o que despertou o meu interesse na pesquisa que deu origem a este ensaio.

Visando contribuir com a ampliação de conhecimento sobre o tema, elaborei o presente artigo que teve como objetivo analisar como o racismo institucional e a branquitude identificados em discursos de gestores e gestoras de uma universidade federal favorecem um modelo de gestão que reage seletivamente às exigências legais e às demandas apresentadas pelos estudantes negros e negras, mantêm a colonialidade de poder/saber e dificultam a efetivação de um ambiente universitário afirmativo, o qual transcende as políticas de acesso.

O texto está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira, discute-se como os processos de colonização e escravização moldaram, por meio de violências física e simbólica, um construto de desvalor e desqualificação intelectual para os/as africanos/as e seus descendentes, o qual se impregnou nas estruturas do Estado e reverbera na contemporaneidade, inclusive nas instituições universitárias, dificultando o usufruto de direitos educacionais pelas pessoas negras. Na segunda seção, aborda-se as políticas afirmativas e sua implementação na instituição pesquisada. Evidencia-se o racismo institucional e a branquitude nos discursos dos/as gestores, promovendo o que foi nomeado por gestão reativa seletiva. E, na terceira, analisa-se como o modelo de gestão assumido oblitera a implementação de um ambiente efetivamente afirmativo.

Colonialismo/escravização e os impactos na vida da população negra

O Brasil foi um dos primeiros países a ser invadido pelos europeus no início da colonização. Por meio do tráfico transatlântico foram desembarcados no país cerca seis milhões

rompimento das barreiras impostas aos negros e às negras na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p.23-4)

² Negros/as – somatório das pessoas autodeclaradas pretas e pardas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

de pessoas³, praticamente a metade do número de seres humanos retirados forçadamente de África. E, ao contrário das narrativas produzidas pelos escravizadores europeus, foram desterritorializados daquele continente, homens e mulheres que detinham amplos conhecimentos sobre os cuidados da terra, a pecuária, saúde e tecnologias diversas. Portanto, aptos a desenvolverem os trabalhos que seriam transformados em riqueza para os colonizadores e a Europa.

Todavia, a engenharia colonial se desdobrou em produzir pseudo teorias para justificar o processo de dominação, desumanização e escravização de povos indígenas e africanos. Para atingirem os seus objetivos, na perspectiva do pesquisador peruano Aníbal Quijano (2005, p. 21), os colonizadores:

Em primeiro lugar - expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso - os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã.

A retórica colonial contribuiu, nos dizeres de Antônio Bispo dos Santos (2019, p.97): “[...] para que os povos conquistados tivessem suas variadas autodenominações reduzidas ao termo índios e, similarmente, as várias etnias africanas, a negros, configurando-se em estratégias de dominação.”. Desta forma, “[...] o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores.” (QUIJANO, 2005, p. 21). E foi a recodificação das identidades dos povos conquistados, uma das estratégias para instaurar a “[...] colonialidade de poder [...]” (QUIJANO, 2005, p.21) enquanto perspectiva de ordenamento societal e das relações intersubjetivas, ou, a preservação “[...] da estrutura histórica com novas vestes.” (SANTOS, 2019, p. 97).

O discurso colonial que definiu a partir de uma visão eurocêntrica e etnocêntrica o “nós” e “eles” (outros) produziu a desumanização e a inferiorização desses “outros” (negros e

³ Banco de dados The trans-Atlantic slave trade database. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org>. Acesso em: 16 set. 2022.

indígenas). Para atingir o intento de dominação, os colonizadores impuseram a si diante desses outros como padrão de humanidade, civilidade e estética e buscaram fragilizar os demais grupos atingindo a sua subjetividade (memória, cultura, sentimentos e emoções).

Desta forma, o Ser negro foi concebido, retoricamente, como não-humano, ou "não-ser", como pondera a filósofa Sueli Carneiro (2005). E esses pressupostos que foram naturalizados e incorporados ao imaginário social, reverberam em todos os aspectos da vida societal e obliteram o usufruto de direitos, incluindo os educacionais, para a população negra. Ainda segundo essa intelectual

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constroi o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de coisa que fala. (CARNEIRO, 2005, p.99)

Findos quase quatro séculos de escravização e subjugação de corpos e mentes, com aquiescência da Igreja Católica que se associou ao poder colonial interessada nos lucros auferidos pela expansão de seu projeto salvífico, e, após pressões internacionais, principalmente da Inglaterra, que objetivava ampliar a comercialização de produtos industrializados, em 13 de maio de 1888, foi aprovada a Lei Imperial no. 3.353 que extinguiu formalmente a Escravidão no Brasil. A participação negra nesse processo foi invisibilizada, sendo recente o resgate historiográfico que anuncia pressões locais advindas das resistências negras no movimento abolicionista.

Na transição do trabalho escravizado para o trabalho livre, o Estado não garantiu condições de cidadania aos/às libertos/as, fazendo com que muitos “[...] tivessem que se submeter a uma situação de vida análoga à escravidão.” (GOMES, 2017, p.102), enquanto os ex-escravagistas que se apropriaram de todos os bens produzidos enriquecessem e se transformassem “[...] nos patrões e capitalistas atuais.” (GOMES, 2017, p.102).

Com o advento da República, em 1889, o Estado importou mão de obra europeia para realizar as funções outrora desempenhadas pelos negros e negras. Na realidade, pretendia-se colocar em prática um projeto de branqueamento da população, “[...] exterminar de si o legado da escravidão, bem como do seu corpo miscigenado, a forte marca da presença africana e negra.” (GOMES, 2017, p. 103). Para atrair o interesse de imigrantes europeus, ofereceu-lhes

incentivos fiscais, acesso à terra, insumos agrícolas, sementes etc. Desta forma, o Estado brasileiro garantiu políticas específicas ao grupo formado por pessoas de mesmo perfil étnico-racial dos colonizadores.

As teorias raciais elaboradas por pensadores europeus e que davam um caráter científico às distinções raciais produzidas no contexto colonial foram amplamente absorvidas pelas elites, contribuindo estrategicamente para manter as bases estamentais da sociedade. Segundo o pesquisador Hilton Costa (2017, p. 4):

Esta relação com o passado escravista teve implicações na Constituição de 1891, pois aspectos básicos daquilo usualmente compreendido como direitos de cidadania republicanos continuavam apresentar forte característica de privilégios. O deslocamento de direitos à condição de privilégios pode ser tratado na condição da persistência da tradição, no caso em questão a escravista, em uma ordem pós-escravista e pós-monárquica.

Esse resgate histórico nos possibilita refletir sobre o legado colonial tanto para as populações negras quanto para as populações brancas na contemporaneidade. Enquanto essa última usufrui dos privilégios da branquitude, a primeira continua imersa em situações de desvantagens sociais, políticas e econômicas. (BENTO, 2022, p.58).

Como já evidenciado neste artigo, o discurso colonial produziu hierarquias e favoreceu uma única visão de mundo, a qual foi se ampliando para os vários campos da vida, incorporando-se na documentação burocrática dos Estados-nações emergentes e na produção literária, elementos fundamentais para conformação de um mundo não-europeu a partir da visão da Europa.

Essa concepção de mundo pautada na pilhagem, subjugação e exploração de determinados grupos sociais considerados não-humanos, inferiorizados e animalizados em prol de um projeto político-econômico orientou a organização da burocracia do Estado e da vida pública. Fundamentou, também, o modo de produção e apreensão de conhecimento nas instituições educacionais brasileiras, uma vez que o velho continente era o destino de formação de muitos homens públicos e da intelectualidade branca brasileira.

Esse modelo formativo do Estado brasileiro impactou (e ainda impacta) a estruturação das instituições, de modo especial, as universidades brasileiras, planejadas para atender aos filhos das elites, ou seja, aos estudantes brancos (GONZAGA, 2017).

Em torno desse legado colonial e escravista para as populações brancas, paira um silêncio que a pesquisadora Cida Bento (2022, p. 23) nomeou como “pacto narcísico”. Segundo a autora, os coletivos brancos:

[...] carregam segredos em relação aos seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo.

Esse pacto narcísico mencionado por Cida Bento é o que sustenta a “colonialidade de saber/poder”, que na perspectiva de Quijano (2009), se traduz no apagamento dos conhecimentos e das experiências dos sujeitos não hegemônicos. Nas instituições universitárias, a colonialidade de saber/poder pode ser percebida, por exemplo, tanto na sub-representação de pessoas negras no corpo docente, o qual também ocupa os postos mais representativos na gestão universitária, quanto na falta de vontade política na implementação de políticas e ações afirmativas com critério racial, o que será tratado na próxima seção deste artigo.

As políticas afirmativas frente ao racismo institucional e a branquitude

Historicamente, os negros e as negras desenvolveram estratégias de resistência para fazer frente ao processo de desumanização, apagamento intencional e sistemático resultante do escravismo, dentre as quais, o Quilombo de Palmares continua sendo a expressão mais evidente. (SANTOS, 2019). Entretanto, há registros de importantes mobilizações, como as Revoltas dos Alfaiates (1798) e dos Malês (1835), que apontaram a capacidade organizativa e os conhecimentos desses sujeitos que buscavam a liberdade e a preservação de seus processos de subjetivação (modos de vida).

Por essa razão, os negros e as negras definiram a educação como uma estratégia prioritária para garantir a inclusão na sociedade. Também investiram em processos educativos que contemplassem os seus valores civilizatórios, a coletividade e a solidariedade racial. Essa ação estratégica foi potencializada de modo especial pelos MN que emergiram no início do século XX. Portanto, a demanda por Políticas de Ações Afirmativas - PAA, de maneira específica, cotas para ingresso de estudantes negros/as no ensino superior, configura-se como mais um passo dessa luta protagonizada pelos sujeitos negros/as.

No Brasil, o sujeito político que pautou a discussão sobre as PAA nas agendas nacionais foi o MN que, a partir dos anos de 1980, intensificou as denúncias de que o pertencimento racial era fator relevante na manutenção das desigualdades, desmistificando o discurso de que as três raças formadoras da população brasileira viviam em harmonia. Portanto, caberia ao Estado brasileiro envidar esforços para enfrentar as iniquidades.

As políticas de ações afirmativas, que ganharam centralidade nas proposições dos MN, pelo seu potencial de transformação, podem ser entendidas como:

medidas especiais e temporárias adotadas pelos poderes públicos ou iniciativa privada com o objetivo de mitigar as desigualdades historicamente acumuladas, promover a igualdade de oportunidades e compensar os prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente (GOMES, 2001, p. 40-41).

Diversos acontecimentos sociohistóricos sedimentaram as bases para o que se tem hoje como políticas de ações afirmativas. Respeitando os limites do artigo, destaco alguns eventos que guardam estreita relação com o campo educacional: a proposição do então deputado federal, Abdias do Nascimento à câmara federal do Projeto de Lei (PL) n.1.332/83 reivindicando o princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira (NASCIMENTO, 1985, p.61), além da introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil, bem como a incorporação de imagem positiva dos afro-brasileiros nos materiais didáticos (IPEAFRO, 2017). Embora as proposições não tenham logrado êxito no parlamento, uma vez que o PL foi arquivado, elas anteciparam alguns rumos das lutas negras no campo educacional.

Outra participação efetiva dos MN deu-se no processo de elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que culminou com a criminalização do racismo. Essa proposição foi relevante porque incluiu no texto da lei algo que é permanentemente negado no Brasil e abriu caminho para a proposição de ações “contra-coloniais” de enfrentamento às discriminações com fundamento racial. (SANTOS, 2019, p.35).

Em 20 de novembro de 1995, a militância negra realizou a histórica Marcha Zumbi dos Palmares, pela Cidadania e a Vida, em Brasília. Durante o evento, os/as ativistas entregaram ao governo a proposta de criação de um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade como forma de reparação pelos séculos de trabalho em regime de escravidão.

O fator determinante para que o Estado Brasileiro assumisse o enfrentamento do racismo e discriminações congêneres, foi o compromisso firmado durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas – ONU (2001), em Durban, África do Sul. A participação da sociedade civil, sobretudo das mulheres negras, foi significativa porque até então, não havia “[...] orientações globais para enfrentar o racismo, discriminação, xenofobia e formas correlatas de intolerância e promover os direitos humanos da população que saiu de África sob o regime de escravidão.” (SANT’ANNA, 2020, p. 01).

A Declaração e Plano de Ação de Durban assinados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, instaram os Estados Nacionais a “[...] criarem condições para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação.” (ONU, 2001, p.12). Após a Conferência, o debate sobre a democratização de acesso para ingresso de pessoas negras nas universidades passou a integrar a agenda nacional, sendo destaque na mídia e nos parlamentos.

O período compreendido entre a implementação da reserva de vagas para negros pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro, no início dos anos 2000 e a aprovação da Lei 12.711/2012, que homogeneizou todas as modalidades de políticas afirmativas vigentes nas instituições federais de ensino, foi marcado por tensões e disputas de narrativas. Em seus discursos, os sujeitos contrários (maioria branca) à implementação das políticas afirmativas se diziam preocupados com as universidades, que poderiam ser impactadas negativamente com a queda da qualidade acadêmica, com o acirramento de conflitos raciais ou pela convivência com o sofrimento de estudantes negros/as hostilizados/as dentro das instituições, por utilizassem a PAA com critério racial. Todavia, é possível conceber que, no fundo, a intencionalidade dos discursos era a preservação da estrutura universitária à hegemonia branca, ou seja, ao grupo social que sempre desfrutou de seus serviços.

Também entre a população negra, era (é) possível encontrar quem discordasse (ou ainda discorde) dessa política sob o argumento de que elas inferiorizam os negros/as cotistas à medida em que podem ser classificados como menos inteligentes, numa evidente demonstração de que racismo impacta também a subjetividade de pessoas negras, a ponto delas negarem, por desconhecimento, medo ou vergonha, uma política pública destinada à reparação dos efeitos nefastos da escravização de seus/suas antepassados/as que reverberam em suas vidas.

O modelo de reserva de vagas aprovado pela Lei 12.711 (BRASIL, 2012) prioriza o aspecto socioeconômico demonstrando a disputa de interesses presentes no cenário nacional e praticados na esfera legislativa. Mesmo após debates e estudos acerca da defasagem educacional dos estudantes negros em relação aos brancos e, ainda, o julgamento de constitucionalidade das cotas raciais pelo Supremo Tribunal Federal - STF, em abril de 2012, a legislação aprovada não considerou o pertencimento étnico-racial como critério central, conforme reivindicação histórica dos MN. Segundo Machado (2020), a legislação aprovada reflete a negociação possível na casa legislativa, considerando a ausência de parlamentares negros/as para argumentarem e se posicionarem em favor da proposta original.

Infere-se que o voto dos parlamentares, majoritariamente brancos, foi marcado pelo racismo institucional vigente no país, e que

[...] se manifesta em práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação de instituições. (PNUD, 2005, p.6).

Tanto os argumentos dos contrários às políticas afirmativas quanto os votos dos parlamentares revelaram o interesse na manutenção dos “[...] privilégios da branquitude [...]” (BENTO, 2022, p.64) evidenciando que a “[...] colonialidade de poder [...]” opera de várias formas. Conforme enfatiza a pesquisadora Machado (2020, p.197): “[...] dividir os espaços de privilégios e poder nas instituições de ensino mais relevantes do país foi, é e continua sendo, algo alcançado por meio de muito enfrentamento e luta por reconhecimento e redistribuição.”.

Apesar das dificuldades evidenciadas, as políticas afirmativas ampliaram o ingresso de estudantes negros/as nas universidades públicas. Porém, pesquisas empíricas, como a realizada por Karina Santos (2021) argumentam enfaticamente que os sujeitos negros sofrem com o racismo institucional nas universidades, o que não coaduna com o princípio da dignidade humana.

O racismo institucional pode ser constatado, por exemplo, no desinteresse das gestões em se preparar para prover as condições adequadas de permanência simbólica aos novos ingressantes, pela deslegitimação das vozes dos sujeitos negros e pelo epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p.96), que se configura no *modus operandi* herdado da dominação colonial que se vale do apagamento das culturas e dos conhecimentos dos povos colonizados. Esse epistemicídio opera, por exemplo, quando a gestão se silencia diante do não cumprimento do que está estabelecido na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), modificada pela Lei n. 10.639/2003, que obriga a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos.

Os debates e tensões ocorridos durante o processo de implementação de políticas afirmativas nas universidades ecoaram na instituição pesquisada, cujo conselho universitário aprovou, em 2009, a Política de Bônus Sociorracial que consistia na adição de percentual de 10% nas notas das provas dos candidatos que haviam cursado os sete últimos anos da Educação Básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, egressos desses estabelecimentos, se autodeclarassem negros (pretos e pardos). A reserva de vagas na modalidade de cotas somente foi implementada na instituição por força da Lei Federal n. 12.711/2012.

Considerando as políticas afirmativas como responsabilidade do Estado para colocar o governo em ação e garantir os direitos de cidadania a todos os segmentos sociais, torna-se relevante entender empiricamente como a gestão vem atuando para garantir o direito à educação dos sujeitos negros que chegaram às universidades nesse contexto. Estudos pioneiros realizados por pesquisadores/as do campo da educação das relações étnico-raciais revelam que a gestão comprometida com a promoção da equidade racial “[...] possibilita tanto o desenvolvimento coletivo das atividades no interior da escola quanto a inclusão da temática nos documentos oficiais da instituição.” (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p.75). Porém, são incipientes pesquisas que correlacionam a gestão universitária e políticas afirmativas.

No livro *Gestão Universitária e a Lei de cotas*, o pesquisador Adilson Santos (2020) apresenta um estudo robusto sobre as políticas públicas afirmativas em três instituições mineiras e destaca a complexidade observada na implementação, “[...] uma das etapas de um processo mais amplo que percorre a política pública [...]” (SANTOS, 2020, p. 217). Tomando como referência as pesquisas de Celina Souza (2008, p.10) sobre o ciclo das políticas públicas, é possível afirmar que é nessa etapa que os gestores e as gestoras colocam em prática as ações, atividades e serviços para o alcance das metas estrategicamente desenhadas.

Por essa razão, entender se as gestões planejam institucionalmente suas ações com vistas a dar provimento à política afirmativa é fundamental, pois os/as sujeitos ocupantes da função pública representam o Estado e têm o dever de colocar em operacionalidade as políticas estatais democraticamente definidas. Porém, a maioria de ocupantes de cargos de gestão no Brasil, seja na iniciativa privada ou na administração pública são pessoas brancas, herdeiras das elites que assumiram toda a estrutura estatal e que convivem historicamente com a negação e violação de direitos às pessoas negras, embasadas nos ideários difundidos desde o período colonial, podendo-se afirmar que a colonialidade e branquitude estão sempre em ação.

Na pesquisa que deu origem ao artigo, foram entrevistados nove gestores. Excetuando uma gestora autodeclarada parda e um autodeclarado preto, os demais não participaram do processo de discussão sobre a democratização de acesso na instituição e demonstraram pouco conhecimento sobre o tema, embora o debate sobre as PAA tenha repercutido nacionalmente e eles/as já estivessem na instituição enquanto docentes ou estudantes de pós-graduação.

“Da política de Bônus, Cotas? Não participei. Sei que teve muita discussão no país, mas não sei... não acompanhei nada.” (Gestor 9).

Eu não participei e conheço muito pouco, bem pouco [risos] muito pouco. Quando eu entrei para Diretoria {de Assistência Estudantil} já tinha bons anos que eu não

militava na política universitária, cuidava do meu trabalho, mas sem participar de nenhuma articulação ou movimento, ou discussão mais geral” (Gestor 2).

Acompanhei a discussão sobre bônus e cotas pelos boletins da universidade, pela mídia, mas não participei de nenhum movimento social. Nenhum, nenhum. (Gestora 7)

Pode-se dizer que a negação do racismo no Brasil e de suas incidências, bem como a polarização discursiva prejudicaram a reflexão sobre o real sentido das PAA e contribuíram para o distanciamento dos/as trabalhadores/as docentes e técnico-administrativos em educação dos debates ocorridos na universidade em questão. Porém, chama a atenção a ênfase dada pelos/as gestores/as ao falarem sobre a não-participação nesse movimento que se tornou o mais significativo desde a criação das universidades no Brasil e que vem transformando o ensino superior, as instituições, e, conseqüentemente, a sociedade.

Observou-se também que os/as gestores/as utilizam subterfúgios linguísticos para designar o racismo. Ainda assim, ele revela a sua extensão, pois é um não-dito que ecoa. Embora os/as profissionais “[...] não pronunciem termos racistas como criado-mudo, por exemplo, a língua não para de produzir racialização.” (NASCIMENTO, 2019, p.3). E, o que à primeira vista pode parecer neutralidade, no fundo revela um silêncio que funciona como mais um “ritual pedagógico a favor da discriminação”, como observa Gonçalves (1985, p 01).

"Eu sei de grupos que discutem esse tema aí, mas eu não acompanho, foco no meu trabalho” (gestora 6).

“Em um determinado momento do país se discutiu muito essa questão, esse tema das políticas afirmativas, agora não tem jeito, né, eles já entraram” (gestora 8).

"Já trataram disso, dessa questão no conselho. Eu estava lá, participei, mas eu não sei nada. (gestora 6).

Os gestores/ e gestoras entrevistados/as não se implicaram com o debate acerca da garantia de direitos educacionais para um grupo não-hegemônico. Não lhes causava incômodo a subrepresentação de estudantes negros, principalmente, nos cursos mais elitizados. Eles e elas “[...] não discutem os motivos e os interesses que mantêm as estruturas que geram desigualdades e discriminações.” (GUEDES; ANJOS; ROSA, 2020, p.271), o que pode estar correlacionado aos efeitos da colonialidade de saber/poder (QUIJANO, 2009), reforçada pela “[...] cegueira conveniente e o silêncio cúmplice da branquitude [...]”, como diz a pesquisadora (BENTO, 2022, p.63).

Esse intencional alheamento das questões sociorraciais marca a postura de grande parte dos docentes universitários brasileiros que se mantêm presos a um perfil de estudantes capaz

cumprir o ideal meritocrático, que se revela elitista e excludente. Como dizia o gestor 8 (2015-2016)⁴: “[...] precisamos de políticas que façam chegar os alunos que dão conta de acompanhar o nível dos estudos”. Ou ainda nas palavras do gestor 9 (2015-2016): “[...] antes do bônus, o grupo era mais homogêneo, vinha estudante da escola X e tinha um desempenho mais natural. Agora vêm de escolas x, y, z, e isso produz impacto sim, às vezes dificulta”.

Convém indagar o que esse gestor chama de “desempenho mais natural”, do ponto pedagógico. Têm mérito acadêmico somente os/as estudantes capazes de performar a partir do modelo cultural eurocêntrico? É importante reconhecer que a “[...]ignorância dos estudantes negros e de origem popular não se deve às incapacidades cognitivas, por exemplo, mas a aspectos que nos levam às desigualdades sociais e raciais!” (MAYORGA; SOUZA, 2010, p.217). O ingresso de estudantes de escolas x, y, w, z é exatamente o que se almeja com a política pública ofertada por uma instituição também pública e que deve ser celebrado.

Os estudos elaborados no período 2013-2015, pela universidade pesquisada, revelaram que o desempenho acadêmico dos/as beneficiários/as das políticas de cotas, “[...] é igual ou superior aos demais alunos.” (UFMG, 2015, n.p.). Eles/as “[...] desistem muito menos dos cursos. Em alguns casos, a cada dois estudantes da ampla concorrência que abandonam a faculdade, o mesmo ocorre com um cotista.” (UFMG, 2015, n.p.).

Esses mesmos estudos apontaram que os/as beneficiários das políticas afirmativas apresentam demandas imediatas como acesso a transporte, alimentação, moradia, às quais os/as gestores/as buscaram resolver prontamente. O que se configura uma tarefa desafiadora, sobretudo no atual contexto brasileiro em que o contingenciamento de recursos, a desvalorização da universidade pública e da ciência fazem parte do projeto de “[...] desmonte do Estado [...]” enquanto “[...] um projeto de poder [...]” (GOMES, 2022, p.1). Como disse a gestora 1 (2015-2016) “[...] em tempos de cobertor curto, eu reconheço que temos de priorizar algumas coisas”. Todavia, as demandas emergentes não são somente da ordem da materialidade, há questões que implicam em garantia de permanência simbólica de estudantes negros/as neste espaço que urgem serem pontuadas.

Considerando o perfil de estudantes aprovado pela Lei de cotas (pretos, pardos, indígenas, ou com renda até 1,5 salário mínimo), poder-se-ia antever a modificação do perfil socioeconômico dos/as estudantes que demandariam ações de assistência estudantil mais robustas. Por isso, espera-se que a gestão não apenas resolva as demandas apresentadas pelos

⁴ As entrevistas foram realizadas pela Autora entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016.

sujeitos. Ela precisa ser proativa, planejar coletivamente as ações institucionais, destacando a formação dos corpos docentes e técnico-administrativos para que compreendam as dimensões conceituais, jurídicas e pedagógicas da política pública implementada, as ações de comunicação para produzir outros referenciais imagéticos sobre a corporeidade negra, a assistência estudantil, etc. e não somente reagir seletivamente.

Pode-se dizer que a gestão é reativa seletiva, quando preocupa-se somente em prover os necessários recursos materiais, ou cria na estrutura organizacional um setor específico para lidar com os/as ingressantes no contexto das políticas afirmativas ou, ainda, quando delega a um programa de ensino, pesquisa e extensão ou a um único profissional todo o trato referente às questões pedagógicas e as relações étnico-raciais, como diz o gestor 4 (2015-2016): “[...] não posso estar nesse lugar somente porque sou negro ou pesquiso as relações raciais, mas porque sou um professor e pesquisador atento às questões desse tempo.” (GONZAGA, 2017).

A engenharia institucional precisa disponibilizar de forma equânime os insumos necessários à garantia de uma vivência universitária afirmativa, o que implica sobremaneira também a gestão. Para oportunizar essa vivência afirmativa, há que se reconhecer os abismos econômicos e sociais resultantes da opressão colonial e de sua sistemática reprodução pela maioria das pessoas brancas e que fazem com que a população negra “[...] seja culpabilizada por suas condições de subalternidade política, econômica, educacional e social e, por essa razão, políticas de ação afirmativa sejam taxadas de protecionistas.” (BENTO, 2022, p.121).

Para atingir esse nível de maturidade política, compromisso ético e institucional, será necessário investir em processos formativos que potencializem o conhecimento sobre a história nacional, os efeitos da colonialidade e da branquitude na ocupação dos espaços institucionais, e, sobretudo, a implicação de todos esses fatores na definição dos processos pedagógicos. Há que se investir na “[...] formação humana [...]” (GUEDES; ANJOS; ROSA, 2020, p.266) na divulgação da diversidade étnico-racial como valor institucional com vistas a promover a “[...] descolonização das universidades nas suas dimensões política, pedagógica, epistêmica, intelectual e estrutural.” (CARVALHO, 2020, p.27).

Por essa razão, o investimento continuado em letramento étnico-racial da gestão, dos/as trabalhadores/as docentes e técnicos-administrativos para que compreendam a amplitude das políticas que visam ao enfrentamento ao racismo e à promoção da igualdade racial são cruciais. Somente a ampliação dessas lentes analíticas poderá contribuir para a mudança de perspectiva cultural que desconstrói discursos como o proferido pela gestora 6, quando indagada sobre a formação dos profissionais para lidarem com os sujeitos diversos ingressantes pela PAA: “[...]”

eu nem imaginei que fosse necessário capacitar para a diversidade, porque a universidade é diversa. Então, por princípio, todos deveriam estar preparados. Por isso, eu acho que não deve haver preparação, não!” (GONZAGA, 2017, p.171).

A gestora 7 (2015-2016) mantém o foco de argumentação da sua colega: “[...] a sociedade brasileira é multirracial, isso tá no sangue. Será que é preciso fazer curso de capacitação para entender sobre PAA? Sobre preconceitos, etc.? Como e quem vai prover esse tipo de formação?”

Embora em um primeiro momento a resposta da gestora 7 revele certo desconforto com o tema, ela traz uma indagação fundamental que necessita ser problematizada: Como podem a gestão e os/as trabalhadores/as estar preparados para lidar com os públicos das ações afirmativas como sujeitos de direitos, se a colonialidade de saber/poder repousa sobre ações e práticas institucionais, que corroboram com o distanciamento dos sujeitos negros do ensino superior público federal? Se os/as profissionais se fecham em seus gabinetes e dedicam-se, somente, às suas pesquisas, sem considerar os outros aspectos do processo de ensinar?

A questão racial é estrutural e estruturante das relações no Brasil. Logo, “[...] não adianta querer dizer - eu sou pesquisador e encher o peito, não! Essencialmente, você é Professor, porque o que dá vida e razão de ser da universidade é a formação das novas gerações – o educar.” (GATTI; SHAW; PEREIRA, 2021, p.516). Então há que se atentar para todos os aspectos garantidores de humanização e reparação histórica, pressupostos contidos na proposta de PAA pensada pelos MN. Educar para as relações étnico-raciais não hierárquicas é fundamental para superar o racismo e suas formas nefastas e deve incluir toda a sociedade, porque o enfrentamento ao racismo não pode ser tarefa das pessoas negras, apenas. Por essa razão, é urgente a formação (letramento étnico-racial) para todos os níveis hierárquicos. Argumenta-se sobre a necessária participação dos negros e negras, incluindo-se os/as ativistas do MN, mestres e mestras de saberes tradicionais, quilombolas etc., nos processos formativos, uma vez que vivenciam as agruras do racismo “desde dentro”, como afirma a pesquisadora Sheila Walker (2018).

E qual é o papel da gestão na superação desses obstáculos? Que fatores evidenciam que a gestão universitária deixou de reagir seletivamente às demandas dos/as negros/as e garante um ambiente universitário afirmativo, principalmente, no que tange à estrutura curricular? Essas questões serão discutidas na próxima seção.

Ambiente universitário afirmativo e a alternativa de reeducação proposta pelos/as estudantes negros/as

Conforme mencionado nesse artigo, os desafios encontrados pelos/as estudantes negros/as não se restringem às questões socioeconômicas, mas sobretudo “[...] a um escopo de marcação de diferenças que passam pela raça, gênero e histórias de vida.” (MAYORGA; SOUZA, 2010, p.215). Para romper com esses desafios, faz-se necessário o investimento na “permanência simbólica”, que na concepção de (GONZAGA, 2017, p.196) pode ser entendida como:

[...] o reconhecimento do sujeito, de suas histórias e culturas inscritas na ancestralidade, em seu corpo e nas estratégias de lutas organizadas com vistas à superação de todo tipo de desigualdade. Assim, possibilitam aprendizagens múltiplas, articulação e formação de redes de sociabilidades.

Destaca-se que o ambiente universitário afirmativo é aquele que reconhece e acolhe as diferenças entre os sujeitos e as vê como positivas, sem inferiorizá-las ou hierarquizá-las. Ele possibilita a vivência do/a sujeito em sua humanidade, na inteireza do seu ser para interagir com os demais sujeitos. Prover o acesso de estudantes negros/as e de camadas populares conforme estabelece a lei 12.711/2012, sem planejar ações institucionais que garantam a permanência simbólica é corroborar com o racismo que se expressa, inclusive, pelo “pacto narcísico da branquitude” que se manifesta nas instituições por meio da “[...] manutenção da visão de mundo, concepções, metodologias de trabalho e os interesses do segmento que ocupa os lugares de decisão e poder” (BENTO, 2002, p.76).

Por seguirem as trilhas abertas pelos/as ativistas negros/as que os/as antecederam e, por serem herdeiros “de uma sabedoria ancestral” (GOMES, 2017) os/as sujeitos/as negros/as vêm indagando o espaço institucional, desde a organização/administrativa até os currículos. E não o fazem sem o conhecimento de causa. Nascidos ou convivendo no contexto das políticas afirmativas, eles/as apresentam um legado de resistência ampliado pelos conhecimentos adquiridos nas interações realizadas nos vários territórios em que transitam, como as periferias das cidades, “[...] as comunidades de terreiro, quilombos, grupos urbanos de diferentes culturas e demais povos tradicionais.” (CARVALHO, 2020, p.25). São conteúdos diversos dos ensinados na academia, mas também legítimos e que têm grande potencial de reeducar o espaço universitário, desde que as pessoas de outros perfis raciais se abram para a “pedagogia da diversidade”, como nos diz a pesquisadora Gomes (2017, p. 25): “[...] ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo-inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”.

Por essa razão, inúmeras vezes, a presença negra na universidade gera tensão, pois lembrando a tese da pesquisadora Sueli Carneiro, o/a negro/a ex-objeto de pesquisa agora tem voz, é sujeito, (CARNEIRO, 2002), tem uma presença estético-corpórea que supera o corpo objetificado pela estrutura colonial. E mais do que isso. Os/as sujeitos ingressantes no contexto das ações afirmativas trazem outras vozes, outras epistemes buscam a promoção de diálogos georreferenciados na perspectiva da “amefricanidade”, como propõe a intelectual Lélia Gonzalez (1988, p.69), a qual reconhece a potencialidade dos conhecimentos negros e indígenas reelaborados na diáspora.

Essa proposição epistêmica negra é percebida pela gestora 5 (2015-2016): “[...] os alunos que agora chegam, já leram Fanon, Lélia {Gonzalez}, Virgínia Bicudo, Ailton Krenak e por aí vai... intelectuais negros e indígena desconhecidos por uma grande parte dos meus colegas docentes”.

O depoimento da gestora ratifica constatações de intelectuais que se dedicam aos estudos das relações raciais no Brasil que mostram a resistência sistemática à tentativa de apagamento dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros desde o período colonial. E, ainda a pujança dos múltiplos espaços formativos existentes para além da academia, que possibilitam as interações entre os/as estudantes, expurgando “[...] o carrego do colonialismo para lançar parte da problemática dos conhecimentos e das educações nas encruzilhadas” (RUFINO, 2016, p.1). Desse processo formativo contra hegemônico participam as famílias, a comunidade, os grupos sociais de onde emergem esses estudantes. E, ao trazerem esses/as autores/as e os conhecimentos gerados em seus territórios de origem para as salas de aulas, suas pesquisas etc. os/as estudantes negros desvelam o racismo epistêmico.

E qual é o papel da gestão no fomento desse ambiente afirmativo?

Partindo-se do princípio constitucional de que “a educação é um dever do Estado” de acordo com a CF/1988 e que a gestão o representa espera-se que a universidade cumpra as determinações legais e, que os/as gestores/as públicos assumam a corresponsabilidade na proposição de estratégias de acolhimento dos/as jovens ingressantes pelas PAA. Caso não o façam, promoverão o “desperdício das experiências” (SANTOS, 2002 *apud* MIRANDA, 2020 p. 129).

Pensar a gestão universitária tendo como parâmetro a incorporação de políticas direcionadas a sujeitos negros/as é também pensar sobre as relações de poder que se estabelecem nesse espaço, uma vez que a “[...] universidade está configurada como o único

lócus de produção de saber.” (GOMES, 2017, p.15). E são essas instituições as responsáveis pela formação acadêmica de magistrados, parlamentares e lideranças políticas, quase todos, homens e brancos, que definem a vida da população brasileira, que é majoritariamente negra. (ROSEMBERG, 2010, p.11).

Nesta perspectiva, estabelecer e garantir um ambiente afirmativo passa, sobretudo, pela alteração dos padrões curriculares, pois por meio deles pode-se propagar conhecimentos ou falsas teorias. O gestor/a pode afirmar que a definição curricular cabe ao Ministério da Educação e seus órgãos apensos. Porém, é bastante possível que parte da gestão seja ouvida por esse órgão do poder executivo, quando de reformulações curriculares.

Sabe-se que, assim como os demais profissionais, o/a gestor/a atua a partir de valores e princípios, portanto “[...] urge a inserção de ações afirmativas concretas no ambiente de trabalho para efetivamente mudar este imaginário.” (BENTO, 2022, p.111). A colonialidade de saber/poder e a branquitude se mantêm ao enfatizar os currículos eurocêntricos desprezando outras matrizes epistêmicas. Por isso, é importante observar se a gestão vem considerando a normativa educacional estabelecida, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394/1996, tornando obrigatório o

[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, on-line).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovado em 2009, estabeleceu as atribuições das Instituições do Ensino Superior, orientando-as a promover alterações curriculares, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as. Como afirma Bento (2022, p.77-78): [...] é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados.

Um ambiente afirmativo tem de possibilitar que o/a estudante beneficiário/a da PAA se sinta parte. E isso só poderá ocorrer, quando ele/ela se vir representado no corpo docente da universidade (razão pela qual as cotas para candidatos negros/as em concursos públicos são estratégicas), quando o seu patrimônio cultural for reconhecido também como modelo de

civilização e quando for tratado como sujeito e não objeto de conhecimento (CARNEIRO, 2005).

Na busca pela garantia de seus direitos, os/as estudantes negros/as vêm colocando o dedo na ferida, ou seja, vêm denunciando o racismo que se manifesta por meio do discurso de autonomia universitária, justificativa utilizada por docentes que não se implicam com a implementação da história afro-brasileira nos currículos. Como diz o gestor 3: “[...] o currículo é gerido por um Colegiado de Curso que funciona autonomamente e a Reitoria não tem a possibilidade de determinar quais sejam os currículos.” (GONZAGA, 2017, p.178). O artigo 207 da Constituição Federal concede a autonomia didático-científica não para que ela possa justificar o não cumprimento de uma legislação educacional, como a Lei 10.639/2003.

Promover a inserção plena dos sujeitos negros, compreendendo “[...] suas práticas, sentimentos, valores, corporeidade, saberes, gestos e culturas [...]” (GOMES, 2017, p.135), como fruto das resistências negras e com amplo potencial de transformar a universidade e, conseqüentemente reeducá-la é um desafio colocado para a gestão que precisa atuar para que a toda a estrutura seja capaz de atuar afirmativamente garantindo os direitos à educação de qualidade a todos os estudantes, de modo especial, aos/as negros/as, promovendo a justiça sociorracial e cognitiva. E, na perspectiva de Gomes (2017, p.13) os sujeitos negros “reeducam” e humanizam a universidade e, conseqüentemente, a sociedade.

Concluindo

Esse artigo teve como objetivo analisar como o racismo institucional e a branquitude observados nas vozes de gestores e gestoras de uma universidade pública mantêm a colonialidade de saber/poder e dificultam o acesso de estudantes negros a vivência em um ambiente afirmativo. Enquanto instituição pública, a universidade necessita assegurar a todos os coletivos a possibilidade de conviver em ambiente em que o seu pertencimento étnico-racial não se tornará motivo de exclusão. E, para cumprir este preceito, cabe à Universidade a tarefa de estabelecer a agenda, implementar, monitorar e avaliar as políticas implementadas visando à garantia do direito de todos/as os/as estudantes, trabalhando na perspectiva de promoção de uma sociedade plural e verdadeiramente democrática. Embora a gestão da instituição pesquisada ainda esteja reagindo às demandas apresentadas pelos sujeitos das ações afirmativas, na perspectiva de (SANTOS, 2021) eles/as estão ingressando no ambiente universitário, por direito, indagando a organização e a gestão universitária, trazendo outras

referências e forçando a emergência de epistemologias que rompem com as colonialidades de ser, saber e poder.

Referências

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 set. 2022.
- BRASIL. **Lei 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, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 22 set. 2022.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832> Acesso em: 04 nov. 2022.
- CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia Costa Rodrigues. O encontro e saberes nas universidades: uma síntese dos dez primeiros anos. **Revista Mundaú**, 2020, n. 9, p. 23-49. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/11128> Acesso em: 15 set. 2022
- COSTA, Hilton. 1891: escravidão, liberdade, privilégios e tradição. *In: Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*, 8., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2017. Disponível em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/> Acesso em: 01 out. 2022.
- GATTI, Bernadete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.45, p.511-535, abr./jun, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361> Acesso em: 28 nov. de 2022.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edneilson de; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. *In: GOMES, Nilma Lino (org.) Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. 1.ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 73-80.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Vivemos um momento de democracia em risco e de ataques às Ciências e aos movimentos sociais. *In: APUBHUFMG. Entrevista*. 11 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://apubh.org.br/acontece/entrevista-nilma-lino-gomes-vivemos-um-momento-de-democracia-em-risco-e-de-ataques-as-ciencias-e-aos-movimentos-sociais/> Acesso em: 31 ago. 2022.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau**. 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

- GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, Diversidade étnico-racial e Políticas Afirmativas**: o caso da UFMG. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988.
- GUEDES, Marilde Queiroz; ANJOS, Ana Paula S. P.; ROSA, Eliara Marli. Formação Humana na aridez dos tempos: desafios para o currículo dos cursos de graduação. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S.l.], v. 8, n. 1, 2020. DOI: 10.29327/210932.8.1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3445>. Acesso em: 15 set. de 2022.
- IPEAFRO. Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros. **Personalidades**. Abdias Nascimento. Rio de Janeiro, [2017]. Disponível em <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/> Acesso em: 20 set. 2022.
- MACHADO, Vanessa. **Lei de Cotas no ensino superior e racismo institucional**: conhecendo o trâmite legislativo da lei 12.711/2012. 1ª. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. 216p.
- MAYORGA, Cláudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, Claudia (org.) **Universidade cindida, universidade em conexão**: ensaios sobre a democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 01-19.
- MIRANDA, Eduardo. **O corpo território & Educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **Povo negro**: a sucessão e a Nova República. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1985.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plano de Ação de Durban-África do Sul**. 2001. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declaracao-e-plano-de-acao-de-durban-2001> Acesso em: 20 set. 2021.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2005. Disponível em <https://www.undp.org/pt/brazil>. Acesso em 10 ou. de 2022.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, setembro 2005. p. 107-130.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Almedina SA, 2009, p.23-72.
- RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Supeiro**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, 2014. DOI:10.1590/S1414-40772014000300010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058> Acesso em: 01 nov. 2022.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Prefácio. In: MAYORGA, Claudia. (org.) **Universidade cindida, universidade em conexão**: ensaios sobre a democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 11-14.
- RUFINO, Luiz. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas, Rio de Janeiro. In: **Seminário dos Alunos PPGAS-MN/UFRJ**. Rio de Janeiro, 2016. ISSN: 2359-0211. Disponível em: <http://www.seminariodosalunos.com/wp-content/uploads/2017/03/RUFINO-Luiz.-Exu-e-a-pedagogia-das-encruzilhadas.pdf/> Acesso em: 10 dez. 2022.

SANT'ANNA, Wania. A importância da Conferência de Durban. *In: IBASE. Notícias*. Rio de Janeiro, 5 de outubro de 2020. Disponível em <https://ibase.br/2020/10/05/a-importancia-e-a-contemporaneidade-da-conferencia-de-durban/noticias/> Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Karina Pereira dos. “**Tudo que nós tem é nós**”: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**. Modos e Significações. UnB/INCT: Brasília, 2019

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Gestão universitária e a Lei de Cotas**. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v.8, n.16, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 12 dez. de 2022.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. **Relatório de Gestão**, Belo Horizonte: UFMG, 2015.

WALKER, Sheila S. (org.). **Conhecimento desde dentro**: os afro-sulamericanos falam de seus povos e suas histórias. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. 642 p.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Yone Maria Gonzaga. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG; Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Infâncias e Educação: concepções e práticas no ensino fundamental de Tempo Integral. Contribuição de autoria: autora. <https://lattes.cnpq.br/4573656745626099>.

Como citar este artigo

GONZAGA, Yone Maria. Racismo Institucional, Branquitude e Gestão Reativa Seletiva: Desafios para a implementação de Ambiente Universitário Afirmativo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 40 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12047