



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO ALAN MARTINS DE SOUSA

**ENTRE O INSTITUCIONAL E O COLETIVO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE
DAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2025

FRANCISCO ALAN MARTINS DE SOUSA

ENTRE O INSTITUCIONAL E O COLETIVO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DAS
POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Avaliação de Políticas Públicas,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Avaliação de Políticas
Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas
e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Nazaré
Moraes Soares.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S696e Sousa, Francisco Alan Martins de.
 Entre o institucional e o coletivo : Avaliação em Profundidade das Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Universidade Federal do Ceará / Francisco Alan Martins de Sousa. – 2025.
 208 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares.
1. Avaliação. 2. Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 3. PDI. 4. Ensino Superior. 5. Fóruns de coletivos negros. I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCO ALAN MARTINS DE SOUSA

ENTRE O INSTITUCIONAL E O COLETIVO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DAS
POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Avaliação de Políticas Públicas,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Avaliação de Políticas
Públicas.

Aprovada em: 22 / 07 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

A Deus.

Aos meus pais, irmãos e irmãs de sangue e aos
que atravessaram minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, luz que me guia e força que me sustenta, agradeço pelo dom da vida, pela coragem renovada em cada amanhecer e por nunca me deixar caminhar só. Sem Sua presença amorosa, nada disso teria sido possível.

À minha mãe, mulher de sabedoria ancestral e amor incondicional, minha eterna gratidão. Doutora dos saberes da vida, foi em seus braços que aprendi o valor da luta, da ternura e da resistência silenciosa. Seu exemplo me conduziu até aqui e continuará sendo farol nos dias mais escuros.

Aos irmãos e irmãs que a vida me deu ao longo do caminho, que inspiraram, ensinaram e caminharam comigo, meu sincero agradecimento. Em especial, à querida Karlane Holanda Araújo, cuja presença foi sopro de coragem nos momentos difíceis e celebração nos instantes de conquista. Que nossa caminhada conjunta siga sendo fonte de inspiração mútua.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares, meu respeito e admiração. Seu compromisso ético, olhar atento e escuta generosa foram fundamentais para que este trabalho encontrasse direção e profundidade. Obrigado por acreditar neste projeto e em mim, mesmo nos dias em que eu duvidava.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales e Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz, meu reconhecimento pela leitura cuidadosa, pelas contribuições generosas e pela sensibilidade com que acolheram este trabalho. Suas palavras ampliaram horizontes e fortaleceram o propósito desta pesquisa.

Aos colegas da turma de mestrado, pela escuta atenta, pelos debates instigantes, pelas trocas sinceras, bem como ao PPGAPP, em especial Karla, com sua doçura.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), pela oportunidade de vivenciar uma formação crítica e transformadora, da mesma forma à Sônia Almeida pelos risos infindáveis.

Aos amigos que foram sustento e alento ao longo dessa travessia, minha gratidão. Em especial, a Aline Viana, André Barroso, Beatriz Castelo Branco, Ruama Rocha e Andressa Lino: vocês foram abrigo nos dias difíceis e festa nos dias de conquista. Obrigado por estarem presentes com tanta intensidade, afeto e generosidade.

Por fim, a cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para a realização deste trabalho, deixo aqui meu mais profundo agradecimento. Que esta obra seja, também, uma forma de retribuir todo o cuidado, incentivo e amor que recebi.

“ Povoada. Quem falou que eu ando só?”

Sued Nunes, 2021.

RESUMO

A pesquisa avaliou as políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2007 a 2022, considerando a articulação entre o plano institucional, representado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e o plano coletivo, expresso nas ações dos fóruns de estudantes negros. A investigação partiu da seguinte questão central: Como a UFC tem implementado as políticas de promoção da igualdade racial a partir do PDI e qual a percepção dos coletivos de estudantes negros sobre este processo? Para respondê-la, adotou-se uma abordagem qualitativa e aplicada, com base na epistemologia da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), utilizando como método de coleta de dados a pesquisa documental, através do PDI, Recomendação n. 15/2005, Relatório do GTPAA, Portaria n. 706/2005, Relatórios de Gestão, Anuários Estatísticos da UFC e PPCs, entrevistas semiestruturadas com 1 gestor e 5 membros dos fóruns de coletivos negros (Fórum de Negres da Psicologia – Ilê ti Oniruuru, Fórum de Negres de Gestão de Políticas Públicas, Fórum de Negres Emmanuel Bezerra - Curso de História e Fórum de Negres das Ciências Sociais) e como métodos de análise de dados, foram utilizadas a análise documental e a análise de conteúdo temática de dados das entrevistas, conforme proposta por Minayo (2008) Dias e Mishima (2023) e observações, através do grupo focal com os coletivos negros e em entrevista com a parte institucional. A análise foi estruturada em quatro eixos: conteúdo, contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial. Os objetivos específicos consistiram em compreender o conteúdo e o contexto das políticas de igualdade racial; observar sua trajetória e evolução, identificando desafios e oportunidades; e analisar sua expressão temporal e territorial a partir das experiências de gestores e coletivos negros. Os resultados revelam que, embora a UFC tenha institucionalizado marcos legais e normativos voltados à equidade racial, como o cumprimento da Lei nº 12.711/2012, persiste um racismo institucional velado, além da ausência de uma política intersetorial de permanência e da desarticulação entre setores da gestão e movimentos negros. Por outro lado, destaca-se o papel ativo dos coletivos negros na formulação de denúncias, na produção de espaços de acolhimento e na construção de práticas contra-hegemônicas no interior da universidade. A pesquisa conclui que, na UFC, não há uma agenda institucional antirracista consolidada. A análise das políticas de promoção da igualdade racial na UFC, sob a perspectiva da avaliação em profundidade, revela lacunas significativas nos quatro eixos da avaliação. No eixo do conteúdo, gestores demonstram conhecimento superficial, limitando-se à Lei nº 12.711/2012, sem uma agenda antirracista integrada. No eixo contexto, coletivos

negros identificam racismo institucional velado, marcado pela falta de escuta e espaços de diálogo, excluindo suas vozes. Na trajetória institucional, a desarticulação entre o PDI e as práticas institucionais reflete omissões em ações de permanência estudantil. Já no espectro temporal e territorial, narrativas de mestiçagem e o mito da democracia racial no Ceará silenciam demandas negras, evidenciando resistências institucionais. Assim, os coletivos negros emergem como protagonistas de resistência, destacando a necessidade de políticas transversais e diálogo permanente para promover justiça racial.

Palavras-chave: Avaliação. Políticas de Promoção da Igualdade Racial. PDI. Ensino Superior. Fóruns de coletivos negros.

ABSTRACT

The research evaluated the policies for promoting racial equality at the Federal University of Ceará (UFC) from 2007 to 2022, considering the articulation between the institutional plan, represented by the Institutional Development Plan (PDI), and the collective plan, expressed through the actions of Black student forums. The investigation was guided by the following central question: How has UFC implemented the policies for promoting racial equality through the PDI, and what is the perception of the Black student collectives about this process? To answer this, a qualitative and applied approach was adopted, based on the epistemology of in-depth evaluation (Rodrigues, 2008), using documentary research as a data collection method, through the PDI, Recommendation No. 15/2005, GTPAA Report, Ordinance No. 706/2005, Management Reports, UFC Statistical Yearbooks and Course Pedagogical Projects (PPCs), semi-structured interviews with one manager and five members of Black student collectives (Fórum de Negres da Psicologia – Ilê ti Oniruuru, Fórum de Negres de Gestão de Políticas Públicas, Fórum de Negres Emmanuel Bezerra – History course, and Fórum de Negres das Ciências Sociais) and as data analysis methods, documentary analysis and thematic content analysis of the interview data were used, as proposed by Minayo (2008), Dias and Mishima (2023), along with observations through a focus group with the Black collectives and an interview with the institutional side. The analysis was structured into four axes: content, context, institutional trajectory, and temporal and territorial spectrum. The specific objectives were to understand the content and context of racial equality policies; to observe their trajectory and evolution, identifying challenges and opportunities; and to analyze their temporal and territorial expression based on the experiences of managers and Black collectives. The results reveal that although UFC has institutionalized legal and normative frameworks aimed at racial equity, such as compliance with Law No. 12.711/2012, covert institutional racism persists, as well as the absence of an intersectoral retention policy and the lack of articulation between management sectors and Black movements. On the other hand, the active role of Black collectives stands out in filing complaints, creating spaces of belonging, and building counter-hegemonic practices within the university. The research concludes that at UFC there is no consolidated institutional anti-racist agenda. The analysis of the policies for promoting racial equality at UFC, from the perspective of in-depth evaluation, reveals significant gaps in the four evaluation axes. In the content axis, managers demonstrate superficial knowledge, limited to Law No. 12.711/2012, without an integrated anti-racist agenda. In the context axis, Black collectives identify covert

institutional racism, marked by a lack of listening and spaces for dialogue, excluding their voices. In the institutional trajectory, the disconnection between the PDI and institutional practices reflects omissions in student retention actions. In the temporal and territorial spectrum, narratives of mestizaje and the myth of racial democracy in Ceará silence Black demands, evidencing institutional resistance. Thus, the Black collectives emerge as protagonists of resistance, highlighting the need for cross-cutting policies and permanent dialogue to promote racial justice.

Keywords: Evaluation. Policies for Promoting Racial Equality. Institutional Development Plan. Higher Education. Black student collectives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Distribuição de dissertações e teses por região do Brasil de 2017-2022.....	28
Figura 2	– Mapa dos territórios administrativos de Fortaleza.....	75
Figura 3	– Evolução cronológica de adoção das ações afirmativas para pessoas negras pelas universidades federais antes da aprovação da Lei de Cotas...	77
Figura 4	– Primeiro encontro conjunto dos fóruns das instituições de ensino de Fortaleza-Ce na UFC.....	79

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	– Ingressantes quanto ao total, etnia e cotistas de 2007 a 2022 da UFC..	146
Gráfico 2	– Frequência de disciplinas relacionadas a relações étnico-raciais e afrodescendência.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa.....	30
Quadro 2	– Linha temporal de ações afirmativas no Brasil.....	62
Quadro 3	– Matriz de categorias de análise teórica com perguntas alinhadas.....	70
Quadro 4	– Distribuição de Campus e Coletivos Negros na UFC.....	80
Quadro 5	– Matriz resumo de articulação metodológica.....	85
Quadro 6	– Percepções sobre o conhecimento e a implementação das políticas afirmativas na UFC.....	98
Quadro 7	– Desafios na implementação das políticas de igualdade racial na UFC.....	101
Quadro 8	– Percepções de Racismo Institucional na UFC por parte dos coletivos negres.....	104
Quadro 9	– Políticas de Equidade no Ensino Superior: Ações Estratégicas e Desafios no PDI.....	107
Quadro 10	– Desafios e perspectivas na implementação do PDI para Promoção da Igualdade Racial na UFC.....	108
Quadro 11	– Evolução das Políticas de Igualdade Racial na UFC: limitações e avanços.....	126
Quadro 12	– Perspectivas Institucionais sobre a Evolução das Políticas de Igualdade Racial na UFC.....	128
Quadro 13	– A criação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão.....	131
Quadro 14	– Colonialidade e exclusão: a restrição da participação de fóruns negros em espaços institucionais da UFC.....	133
Quadro 15	– Percepções institucionais sobre conquistas e desafios nas ações afirmativas na UFC.....	135
Quadro 16	– Percepções sobre fóruns e Coletivos Negros no contexto universitário	137
Quadro 17	– Nova categoria teórica: aquilombamento.....	138
Quadro 18	– Percepções dos Coletivos Negros sobre o suporte institucional da UFC.	142

Quadro 19 – Análise do Relatório de Gestão (2007-2022) sobre ações/atividades relacionadas à Igualdade Racial, Racismo ou Diversidade Étnico-Racial	147
Quadro 20 – Escuta dos Coletivos Negros do contato com políticas de promoção da igualdade racial na instituição.....	151
Quadro 21 – Percepção institucional de Políticas de Igualdade Racial na UFC.....	153
Quadro 22 – Percepções dos Coletivos Negres quanto a influência regional e cultural na formulação e implementação de políticas de igualdade racial na UFC.....	158
Quadro 23 – Percepções da parte institucional quanto a influência regional e cultural na formulação e implementação de políticas de igualdade racial na UFC.....	162
Quadro 24 – Plano de Divulgação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Distribuição de dissertações e teses por região do Brasil de 2017-2022.	28
Tabela 2	– Distribuição de cursos por Campus da UFC com enfoque em disciplinas relacionadas às questões étnico-raciais.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPIR	– Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
C. N	– Coletivos Negros; Coletivos Negres
CPGE	– Coordenadoria de Políticas de Graduação e Ensino
CEP	– Comissão de Ensino e Pesquisa
DEDI	– Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão
GTPAA	– Grupo de Trabalho de Políticas de Ações Afirmativas
IPECE	– Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
MPCE	– Ministério Público do Estado do Ceará
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PRPLAD	– Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
SEPPIR	– Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	– Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	CENÁRIO PRELIMINAR.....	18
1.1	Definição da política pública em estudo e do campo avaliativo.....	18
1.2	Problema, justificativa e pressupostos/hipóteses da pesquisa.....	21
1.3	Objetivos do estudo, aspectos metodológicos, escopo ético e estrutura do trabalho.....	29
2	TRAJETÓRIA TEÓRICA PARA A PESQUISA AVALIATIVA.....	33
2.1	Colonialismo, colonialidade, racismo e impactos na educação brasileira	33
2.2	Políticas públicas educacionais e o ensino superior no Brasil.....	43
2.3	Políticas de promoção de ações afirmativas no Brasil.....	54
3	EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA AVALIATIVA.....	67
3.1	Abordagem avaliativa, tipologia da pesquisa e categorias de análise	67
3.2	Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa.....	74
3.3	Procedimentos para a coleta de dados e para a análise dos dados	83
4	AVALIANDO A POLÍTICA PÚBLICA.....	87
4.1	Análise do conteúdo e contexto das políticas de promoção de igualdade racial na UFC.....	87
4.2	Trajetória institucional das políticas de promoção de igualdade racial na UFC	118
4.3	Espectro temporal e territorial das políticas de promoção de igualdade racial na UFC.....	144
5	CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA.....	165
5.1	Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&I.....	166
5.2	Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros.....	170
5.3	Recomendações da pesquisa avaliativa para a agenda pública.....	172
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE A – CRONOGRAMA DA PESQUISA AVALIATIVA.....	192
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FÓRUMS DE COLETIVOS NEGROS.....	193
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORES/DIRETORES – PRPLAD E CPGE.....	194

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÕES PARA A PESQUISA E TCLE.....	195
ANEXO A - RECOMENDAÇÃO 15, DE 30 DE MARÇO DE 2005.....	196
ANEXO B – ATA DA 11ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	198

1 CENÁRIO PRELIMINAR

As políticas de promoção da igualdade racial no ensino superior no Brasil, com ênfase na Universidade Federal do Ceará (UFC), emergem como resposta às desigualdades históricas e estruturais que marginalizam negros, indígenas e populações de baixa renda, conforme destacado por Pereira (2010) e Ribeiro (2018). Inseridas no campo da política social, essas iniciativas, especialmente as cotas raciais instituídas pela Lei nº 12.711/2012, buscam corrigir exclusões enraizadas no racismo estrutural, promovendo inclusão e equidade, portanto considerada pelo movimento negro educador com política de reparação. Esta pesquisa avalia tais políticas na UFC, a partir da sua presença ou não no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, utilizando a avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008) para analisar conteúdo, contexto, trajetória institucional e dimensões temporal e territorial, considerando as vozes dos coletivos negros e os desafios e avanços na promoção da justiça social e educacional.

1.1 Definição da política pública em estudo e do campo avaliativo

No Brasil, o campo da política social é moldado por características sócio-históricas que refletem as desigualdades estruturais presentes desde o início da formação do país (Pereira, 2010). Para a autora a política social é um fenômeno complexo que não pode ser compreendido de maneira isolada. Para entendê-la, é necessário considerar o contexto e suas interações com outros fenômenos e processos sociais.

Internacionalmente, viu-se emergir, segundo Behring (2000), um consenso de que o final do século XIX marcou a criação e a disseminação das primeiras legislações e medidas de proteção social, especialmente na Alemanha e na Inglaterra, após intensos debates entre liberais e reformadores sociais humanistas. No entanto, a generalização das políticas de seguridade social no capitalismo ocorreu apenas no período pós-Segunda Guerra Mundial, destacando-se a construção do *Welfare State* em alguns países da Europa Ocidental, com ênfase no Plano Beveridge, de 1942, na Inglaterra, e a implementação de diferentes padrões de proteção social tanto nos países capitalistas centrais quanto em países periféricos.

O campo educacional, como parte integrante da política social, reflete esse contexto, evidenciando as limitações e avanços na tentativa de enfrentar as desigualdades históricas. A política educacional no Brasil passou por transformações significativas a partir do período pós-Primeira Guerra Mundial, marcado pelo surgimento de uma geração de influentes educadores, entre os quais se destaca Anísio Teixeira. Durante esse período,

ocorreram diversas reformas educacionais nos Estados. Na década de 1930, foram fundadas as primeiras universidades brasileiras e implementadas reformas abrangentes nos diferentes níveis de ensino. Essas mudanças, embora relevantes, estiveram associadas à consolidação de um regime autoritário (Guiraldelli Junior, 2003; apud Piana, 2009).

Piana (2009) aponta que a expansão do ensino no Brasil ocorreu de forma lenta e desigual, em grande parte pela ausência de uma política educacional bem estruturada. Esse cenário resultou em investimentos concentrados principalmente no ensino superior, atendendo aos interesses da classe dominante. Nesse contexto, para Bianchetti (1996), o desmonte da educação pública no Brasil, promovido pelas políticas neoliberais, se alinha a uma tendência global que privilegia o mercado e a competitividade, enfraquecendo o acesso universal e a equidade. A mercantilização do direito à educação, vista como um retrocesso em relação às conquistas do Estado de Bem-Estar, transforma a educação pública de qualidade em um sistema elitizado, no qual apenas aqueles que podem pagar têm acesso às melhores oportunidades.

Apesar desse impasse histórico de desigualdade de acesso à educação, especificamente ao Ensino Superior, houve nos últimos cinquenta anos ascensão considerável de matrícula nesta etapa educacional, que tem reflexo na “adoção de políticas públicas e ações institucionais que favoreçam o acesso ao Ensino Superior” (Barbosa, 2019, p. 24), principalmente a entrada de estudantes oriundos de setores que anteriormente não tinham acesso a esse nível de escolarização, ou seja, estudantes negros.

Segundo dados apresentados por Barbosa (2019), a expansão do Ensino Superior no Brasil foi marcada por um crescimento significativo no número de matrículas, especialmente a partir da década de 1990. Entre 1995 e 2015, o número de estudantes matriculados no Ensino Superior brasileiro saltou de aproximadamente 1,7 milhão para mais de 8 milhões, refletindo uma política de expansão que incluiu a criação de novas instituições públicas e privadas, além da implementação de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Assim, as políticas públicas de igualdade racial são criadas para corrigir injustiças históricas, promover o desenvolvimento de populações tradicionais e quilombolas, implementar ações afirmativas, combater o racismo e enfrentar as desigualdades raciais (IPEA, 2024) e são voltadas na inclusão de segmentos populacionais no sistema educacional, objetivando assegurar a equidade (Barbosa, 2019).

Salata (2018) destaca que, historicamente, o acesso ao ensino superior no Brasil tem sido marcado por uma sobrerrepresentação das classes superiores e médias, devido à

cobertura limitada, concorrência acirrada e altos custos da rede privada. No entanto, nas últimas décadas, houve uma expansão do ensino superior e a implementação de políticas públicas visando reduzir as desigualdades de acesso, como o sistema de cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que estão associadas a políticas de democratização, embora as desigualdades ainda sejam significativas, especialmente na distinção entre instituições públicas e privadas.

A institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil trouxe reflexos significativos nas esferas social, política e cultural, com destaque para o impacto no ensino superior, especialmente por meio de ações afirmativas como as cotas raciais. Essas políticas reconhecem a existência do racismo e buscam superá-lo, promovendo maior visibilidade e reconhecimento das demandas históricas da população negra em áreas como educação, mercado de trabalho e acesso a direitos (Ribeiro, 2013).

No ensino superior, as cotas raciais democratizaram o acesso às universidades públicas, aumentando a presença de estudantes negros, pardos e indígenas, que historicamente foram excluídos desses espaços devido a desigualdades socioeconômicas e raciais. Esse movimento ampliou a diversidade dentro das instituições e fomentou debates sobre inclusão, representatividade e a valorização dos saberes das populações marginalizadas.

No entanto, o processo de institucionalização ainda enfrenta desafios, como a resistência de setores que perpetuam o mito da democracia racial, dificuldades estruturais e orçamentárias, e a necessidade de apoio para a permanência estudantil, evidenciando que a plena consolidação da igualdade racial requer um compromisso contínuo com a justiça social e educacional (Ribeiro, 2013).

Souza (2019) entende que a política de igualdade racial no ensino superior visa corrigir desigualdades históricas e estruturais enfrentadas pela população negra e outros grupos marginalizados no Brasil. As cotas raciais, principal medida adotada, têm o objetivo de ampliar o acesso de negros, indígenas e pessoas de baixa renda às universidades, promovendo maior representatividade. Além disso, essa política busca promover justiça social e reparação pelas injustiças geradas pela escravidão e pelo racismo estrutural. O ensino superior, ao proporcionar ascensão social e econômica, ajuda a romper o ciclo de exclusão, oferecendo oportunidades iguais de desenvolvimento e combatendo a perpetuação das desigualdades.

A questão central da pesquisa é: Como a UFC tem implementado as políticas de promoção da igualdade racial a partir do PDI e qual a percepção dos coletivos de estudantes negros sobre este processo?

No atual panorama de investigação, a pesquisa se orienta para a análise das políticas públicas e suas inter-relações com as transformações sociais, com um foco específico na avaliação minuciosa das iniciativas de Promoção da Igualdade Racial na Universidade Federal do Ceará. A pesquisa fundamenta-se nos eixos epistemológicos da avaliação em profundidade conforme delineados por Rodrigues (2008). A estrutura analítica é composta por quatro eixos principais: a investigação do conteúdo, a análise do contexto, o estudo da trajetória da instituição e o mapeamento das dimensões temporal e territorial. Essa abordagem visa oferecer uma compreensão abrangente e detalhada sobre os efeitos e as dinâmicas subjacentes a essas políticas no contexto acadêmico.

Com base nas discussões realizadas, decidimos adotar a avaliação em profundidade como o paradigma avaliativo principal para nossa pesquisa. Este método se alinha perfeitamente com o objeto de estudo, permitindo uma análise completa da política pública em questão. A avaliação em profundidade oferece uma compreensão abrangente e detalhada, que ao utilizar essa abordagem, buscamos conhecer a política pública em sua totalidade, reconhecendo e conectando as relações e intenções entre o Estado, os sujeitos envolvidos e a política. A análise será realizada através das dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, territorialidade e temporalidade, conforme delineado por Gussi e Oliveira (2015).

1.2 Problema, justificativa e pressupostos/hipóteses da pesquisa

As políticas de promoção da igualdade racial no ensino superior surgem em resposta a um histórico processo de exclusão e marginalização da população negra no Brasil, consolidado ao longo dos séculos pela escravidão, racismo e discriminação institucional. A partir das análises de Carneiro (2002) e Júnior e Bento (2014), é evidente que as ações afirmativas, como o sistema de cotas, se destacam como mecanismos de correção dessas desigualdades.

No contexto educacional brasileiro, a hierarquia social de cor e classe foi legitimada por meio de processos seletivos como o vestibular, que historicamente privilegiaram estudantes brancos e de classes mais altas, resultando na exclusão de negros e indígenas do ensino superior. A implementação de políticas afirmativas visa romper essa lógica elitista, promovendo a inclusão de grupos raciais historicamente sub-representados nas universidades (Carneiro, 2002; Júnior; Daflon, 2014).

A Conferência de Durban, segundo Carneiro (2002) realizada em 2001, foi um marco decisivo para o avanço das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, com

impactos diretos nas políticas públicas. Esse evento internacional destacou a urgência de enfrentar o racismo estrutural e outras formas de discriminação, promovendo ações concretas voltadas à inclusão e equidade racial. Durban consolidou a compreensão de que a superação dessas desigualdades exige políticas afirmativas, como as ações no ensino superior. A partir daí, o Brasil comprometeu-se com a implementação de políticas que enfrentassem o legado histórico da escravidão e da marginalização da população afrodescendente e indígena.

Segundo Lima e Campos (2020), a introdução dessas políticas a partir de 2001 transformou profundamente as universidades brasileiras, ao garantir maior acesso de negros, pardos e indígenas ao ensino superior público. A aprovação da Lei nº 12.711/2012 consolidou esse processo ao estabelecer um sistema de cotas raciais em instituições federais, ampliando o debate sobre racismo e preconceito no país e questionando antigas concepções sobre a identidade nacional brasileira, historicamente fundamentada na mestiçagem e na negação do racismo como um problema estrutural.

Essas políticas, no entanto, enfrentam críticas e resistências, tanto no plano social quanto institucional. Santos *et al.* (2008) destaca que uma das principais controvérsias em torno das cotas raciais é a alegação de que essas medidas poderiam gerar conflitos raciais no Brasil, um país cuja identidade foi historicamente construída sob o mito da democracia racial.

Contudo, os defensores das políticas afirmativas argumentam que essas medidas são essenciais para promover uma verdadeira igualdade de oportunidades, já que a exclusão racial está profundamente enraizada em nossa formação social e econômica. As cotas raciais, portanto, não são vistas apenas como uma reparação histórica, mas como uma ferramenta para assegurar que as populações marginalizadas tenham as mesmas condições de competir no ambiente universitário (Santos *et al.*, 2008).

A implementação de ações afirmativas no Brasil, especialmente após a Lei Federal nº 12.771/2012, consolidou as cotas raciais como parte central do processo de democratização do ensino superior. Embora tenha havido avanços consideráveis na inclusão de estudantes negros e pardos nas universidades, os desafios permanecem.

A segregação persistente no mercado de trabalho e a predominância de estudantes brancos nas áreas mais valorizadas academicamente revelam que, apesar das conquistas, as políticas de promoção da igualdade racial precisam ser ampliadas e constantemente reavaliadas para combater as formas sutis de discriminação que ainda prevalecem (Júnior; Daflon, 2014; Santos *et al.*, 2008).

As políticas de promoção da igualdade racial no ensino superior no Brasil surgem como uma resposta às profundas desigualdades históricas de acesso à educação que afetam a

população negra. Segundo Ribeiro (2018), essas ações afirmativas foram impulsionadas pela pressão do Movimento Negro, visando corrigir um legado de exclusão educacional que remonta ao período escravocrata e que persiste por meio de estruturas discriminatórias.

Essas políticas permitiram um aumento significativo na presença de estudantes negros nas universidades, mas ainda enfrentam resistência social e jurídica, revelando a tensão entre a busca por justiça social e a manutenção de privilégios. O aumento quantitativo do ingresso não foi acompanhado de uma transformação mais profunda nas instituições de ensino superior, resultando em uma inclusão limitada.

Apesar dos avanços, essas políticas esbarram em barreiras estruturais, como o racismo institucional que continua a permear o ambiente acadêmico. Santos (2018) destaca que o racismo velado, disfarçado sob discursos meritocráticos, limita a permanência e o sucesso dos estudantes negros nas universidades. As práticas institucionais discriminatórias dificultam não apenas o desempenho acadêmico, mas também a adaptação social desses estudantes no espaço universitário.

Além disso, a falta de programas de apoio, como assistência financeira e suporte pedagógico, agrava as desigualdades, uma vez que muitos alunos enfrentam desafios econômicos que comprometem sua continuidade nos estudos. Dessa forma, as políticas de inclusão, embora significativas, não têm sido suficientes para garantir a verdadeira igualdade de oportunidades no ensino superior (Santos, 2018)

Para que as políticas de promoção da igualdade racial sejam realmente eficazes, é fundamental que elas adotem uma abordagem interseccional, como sugerido por Freitas et al. (2020). Isso significa considerar não apenas a questão racial, mas também suas intersecções com desigualdades de classe e gênero.

Ribeiro (2018) defende que a inclusão no ensino superior precisa ir além do simples acesso, incorporando ações que assegurem a permanência dos estudantes negros, como tutoria, assistência financeira e combate ao racismo institucional. Apenas com políticas integradas, que tratem do acesso e da permanência, será possível garantir o sucesso acadêmico e uma transformação estrutural no ambiente universitário. Dessa forma, a verdadeira inclusão será alcançada, promovendo uma educação mais equitativa e duradoura.

Domingues (2024) realiza uma análise governamental correlacionando às políticas de promoção da igualdade racial evidenciando as diferentes fases e posturas adotadas ao longo dos mandatos. Durante o governo de Lula (2003-2010), foram implementadas iniciativas importantes, como a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, com status de ministério, voltada para garantir os

direitos de grupos raciais discriminados. Além disso, o governo aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Estatuto da Igualdade Racial, em 2009 e 2010, respectivamente, fortalecendo as ações afirmativas e consolidando um marco legal para o combate às desigualdades raciais no Brasil.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016)¹, foi sancionada, em 2012, a Lei n. 12.711, que estabeleceu cotas para universidades federais, reservando 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, incluindo pretos, pardos e indígenas. Contudo, com o impeachment de Dilma e a ascensão de Michel Temer (2016-2018)² houve um retrocesso nas políticas de igualdade racial, com a reestruturação do Ministério da Igualdade Racial e a perda de status ministerial da Seppir, que foi realocada no Ministério da Justiça. No governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), esse retrocesso continuou, apesar de a Secretaria ter permanecido no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Com a volta de Lula ao poder em 2023, o Ministério da Igualdade Racial foi recriado e Anielle Franco assumiu a liderança, sinalizando uma tentativa de retomada das políticas de promoção da igualdade racial (Domingues, 2024).

As Políticas de Promoção de Igualdade Racial no Ensino Superior, especialmente as cotas raciais, representam um avanço significativo na luta contra as desigualdades de acesso enfrentadas por negros e pardos no Brasil. No entanto, sua efetividade ainda se depara com limites impostos por barreiras estruturais mais profundas.

Conforme apontado por Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010), essas políticas têm sido eficazes em mitigar, até certo ponto, os efeitos das desigualdades raciais e socioeconômicas no ingresso ao ensino superior. Contudo, essas medidas, por si só, não são suficientes para eliminar as disparidades no mercado de trabalho e na mobilidade social que persistem após a conclusão do curso universitário.

Segundo dados do IBGE (2022), apesar do aumento nas matrículas de negros e pardos no ensino superior, esses grupos ainda enfrentam maior vulnerabilidade socioeconômica e seguem sub-representados em áreas de prestígio, como Medicina. As dificuldades de permanência e conclusão dos cursos indicam que as políticas afirmativas,

¹ Primeiro governo liderado por uma mulher no Brasil, marcado por políticas sociais como o Bolsa Família e a ampliação de programas de inclusão educacional, como a Lei de Cotas. Enfrentou crises econômicas e políticas, culminando em seu impeachment em 2016.

² Ascendeu à presidência após o impeachment de Dilma Rousseff, implementando políticas de austeridade fiscal, como a Reforma Trabalhista e o Teto de Gastos. Sua gestão foi marcada por controvérsias e baixa popularidade.

embora necessárias, não atacam de forma eficaz as raízes das desigualdades educacionais, pois o acesso à universidade não garante equidade na formação e sucesso profissional.

A escrita de si, como afirma hooks (2017), é uma costura de ideias e sentimentos inseridos no papel que ganham o mundo. O direito de expressar sentimentos é uma conquista que deve envolver os mais diferentes grupos sociais. Ao refletir sobre minha trajetória, compreendo que minha história pessoal está profundamente entrelaçada com minha pesquisa e minha atuação profissional.

Sou filho de uma mãe semianalfabeta e de um pai que estudou até a 5ª série do ensino fundamental. Ambos tiveram uma trajetória de luta e trabalho desde pequenos para garantir a sobrevivência. Minha mãe, com o bordado, e meu pai, vendendo peixe antes de se tornar marceneiro, enfrentaram desafios diários para construir uma vida digna. Cresci em Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, no bairro Parque Potira, um espaço marcado por desafios sociais e econômicos que moldaram minha percepção de mundo e minha determinação em transformar minha realidade por meio da educação.

Minha trajetória educacional foi marcada pelo ensino público, um espaço que enxerguei como um subterfúgio diante de um destino que, aos olhos da sociedade, poderia ser de dificuldades semelhantes às que meus pais enfrentaram. A educação se tornou meu escudo, minha ferramenta para ocupar espaços que eram meus por direito. Fui o primeiro de toda a família Sousa a ingressar na universidade e, antes mesmo de concluir o ensino superior, iniciei minha jornada na docência, permanecendo na profissão por nove anos. Foi depois desse período que adentrei o Mestrado, mais uma vez sendo pioneiro em minha família nesse caminho acadêmico.

Enquanto homem negro, percebi como os fenótipos negróides são marcadores sociais que impactam diretamente nossa experiência. Senti na pele o peso da necessidade de alisar o cabelo para ser aceito e, durante minha transição capilar, ouvi comentários que tentavam objetificar minha imagem ou negar minha identidade racial.

Foi diante dessas experiências que passei a enxergar a necessidade de avaliar as Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Universidade Federal do Ceará. Minha formação em Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no curso de Geografia, e minha especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus me proporcionaram embasamento acadêmico para aprofundar essa discussão, entendimento espacial e espaços de poder.

Meu contato mais direto com as políticas de igualdade racial começou em 2022, quando ministrei aulas nas escolas estaduais Liceu de Caucaia e Branca Carneiro de

Mendonça, através da disciplina eletiva Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nessa disciplina, trabalhei a formação social do Brasil sob a perspectiva racial e decolonial, promovendo rodas de conversas entre estudantes e professores, despertando reflexões fundamentais para a compreensão do racismo estrutural e suas consequências.

Ao ingressar na Universidade Federal do Ceará como servidor (Técnico Administrativo Educacional), por iniciativa própria e curiosidade, iniciei uma investigação sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional, buscando identificar políticas de cunho racial e compreender suas aplicações na prática. Adentrando o mestrado, essa conjuntura fortaleceu minha motivação para avaliar em profundidade as políticas de promoção da igualdade racial da UFC, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento dessas ações e ampliar a discussão sobre a importância da representatividade e da justiça social nesta instituição de ensino.

O estado do conhecimento apresenta pesquisas que abordam a temática em estudo, como: pesquisas sobre colonialidade e colonialismo (Quijano, 2005; Munanga, 2004; Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021; Césaire, 2010; Ballestrin, 2013; Fanon, 1961); modernidade e desenvolvimento do capitalismo global (Mignolo, 2017; Dussel, 2005); impactos na colonialidade e colonialismo na educação (Nascimento, 2017; Fonseca, 2016; Domingos, 2012; Beserra e Lavergne, 2018); políticas públicas educacionais (Piana, 2009; Cunha, 2007; Pinto, 1994; Fonseca, 2009); políticas de promoção de ações afirmativas no Brasil (Gebarra e Gonzaga, 2022; Silva, 2002; Batista 2015; Gomes, Silva e Brito, 2021; Passos, 2015; Bento, 2022); políticas afirmativas no ensino superior (Munanga, 2022; Passos, 2015; Barbosa, 2019; Santos, 2018).

Em relação às pesquisas sobre políticas de promoção da igualdade racial, foram consultados os seguintes bancos de dados para localizar trabalhos (teses e dissertações) pertinentes ao objeto deste estudo: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, além dos repositórios institucionais das universidades públicas do Ceará (UFC, UNILAB, IFCE, UECE e URCA). A busca foi refinada por meio de palavras-chave como “Ensino Superior”, “Políticas de Igualdade Racial”, “Ações Afirmativas” e “Universidade”, no recorte temporal de 2017 a 2024³, resultando em um total

³ O recorte temporal iniciado em 2017 foi intencionalmente definido a partir de cinco anos da promulgação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), considerando que esse intervalo permitiria a produção de estudos que analisassem não apenas os marcos legais, mas também os desdobramentos práticos da implementação da política nas instituições de ensino superior. Optar por um período mais próximo à promulgação implicaria um risco metodológico: o de encontrar trabalhos ainda centrados na formulação da política, sem elementos suficientes para avaliar sua operacionalização, efeitos institucionais e repercussões sociais. Assim, o marco de 2017 busca garantir um tempo necessário para observar os efeitos mínimos que favoreça abordagens avaliativas mais

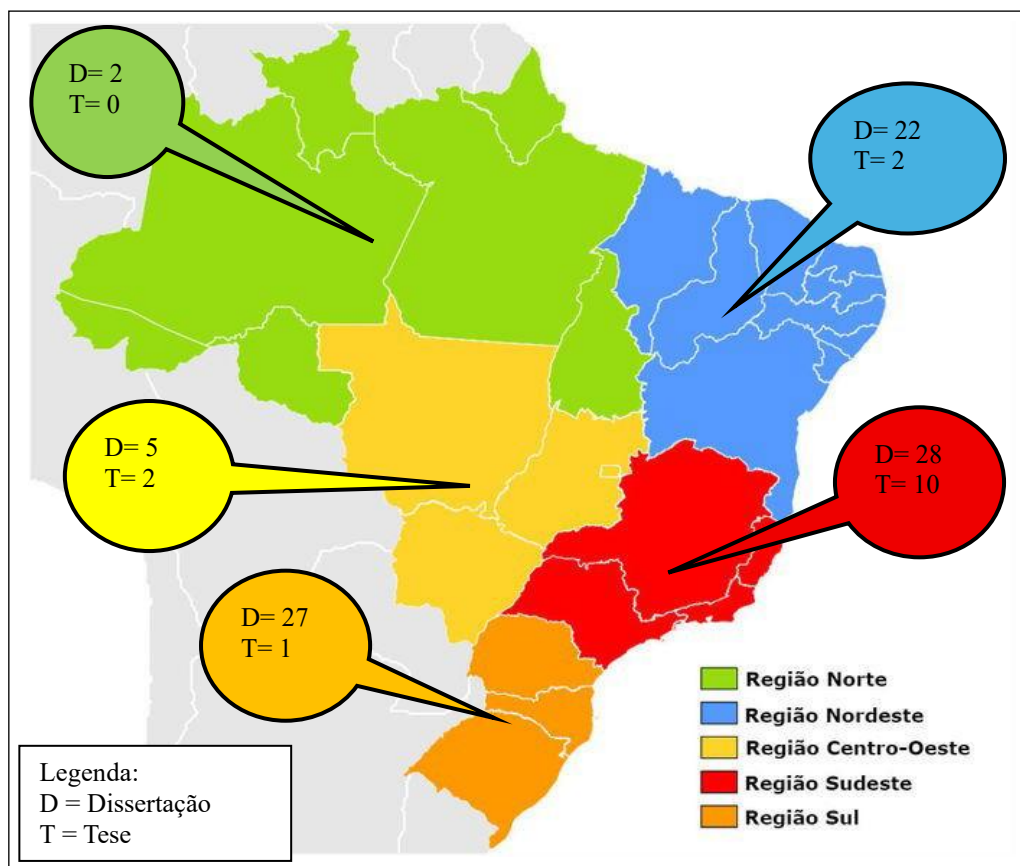
de 79 trabalhos, sendo 64 dissertações e 15 teses.

A partir desse levantamento, realizei uma distribuição por região, com o objetivo de compreender as territorialidades e a temporalidade das produções. A análise resultou em um quadro que revela aspectos não explícitos à primeira vista, como o fato de o foco desta pesquisa serem as políticas na UFC. Para tanto, tornou-se necessário compreender a dinâmica dessas políticas em âmbito nacional, que no caso do Nordeste (destacado em azul no mapa), dos 24 trabalhos encontrados, o Ceará se destaca com 16 produções, assim distribuídas: UFC (12), IFCE (2), UECE (1) e URCA (1).

Ao examinar os resumos, identifiquei que apenas cinco trabalhos abordam a temática da avaliação, e mesmo assim de forma pontual, seja por meio da avaliação de um curso ou do estudo das cotas raciais, a partir da Lei de Cotas. Na pesquisa realizada nos bancos de dados, não foram encontrados trabalhos que realizassem um mapeamento mais abrangente das políticas de promoção da igualdade racial (PPIR), entendidas aqui como um conjunto estruturado de ações, programas e diretrizes institucionais, e também governamentais, expressos por documentos, práticas e normativas curriculares.

Observando que, as 79 produções encontradas, apenas norteiam os debates com relação às PPIR de forma hegemônica no Ensino Superior, não encontrando dentro da pesquisa, as vozes de coletivos negros e o diálogo com a parte institucional, muito menos o trajeto da política na instituição, de forma holística, mostrando sua dimensão contextual, conteúdo, trajetória institucional e sua temporalidade/territorialidade.

Figura 1 - Distribuição de dissertações e teses por região do Brasil de 2017-2022



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da base no banco de dados.

O mapeamento das regiões, Figura 1, foi feito através da tabela abaixo, em que através da catalogação dos trabalhos, fiz esse esquema para ilustrar a produção sobre o tema no país.

Tabela 1 - Distribuição de dissertações e teses por região do Brasil de 2017-2022

ANO/REG.	NORTE		NORDESTE		SUL		SUDESTE		CENTRO-OESTE	
TIPO DE TRABALHO	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
2017			2		1		2	2	1	
2018	1		2		1		3	1		
2019	1		6		5		6	1		1

2020			4				3	1		1
2021			1	1		1	5	1	4	
2022			4	1			8	3		
2023			1				1	1		
2024			2							
TOTAL	2	0	22	2	7	1	28	10	5	2
DISSERT.	64									
TESES	15									

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, além dos repositórios institucionais das universidades públicas do Ceará (UFC, UNILAB, IFCE, UECE e URCA).

Diante disso, esta pesquisa busca preencher essa lacuna, oferecendo um estudo aprofundado e sistemático das políticas de promoção da igualdade racial na UFC, a partir da perspectiva metodológica da Avaliação em Profundidade, articulando a escuta dos coletivos negros com a dimensão institucional.

1.3 Objetivos do estudo, aspectos metodológicos, escopo ético e estrutura do trabalho

A pesquisa tem como objetivo central avaliar as políticas de promoção de igualdade racial na Universidade Federal do Ceará, considerando a articulação entre as diretrizes institucionais e as iniciativas coletivas dentro da universidade. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) compreender o conteúdo e o contexto das políticas de igualdade racial na UFC; (ii) observar a trajetória e evolução dessas políticas, identificando os desafios enfrentados e as oportunidades emergentes; e (iii) analisar o espectro temporal e territorial dessas políticas na promoção de uma cultura de inclusão e diversidade, a partir das experiências dos beneficiários e dos atores institucionais envolvidos.

Quadro 1 - Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa

OBJETIVO GERAL: Avaliar as políticas de promoção de igualdade racial na Universidade Federal do Ceará, considerando a articulação entre as diretrizes institucionais e as iniciativas coletivas dentro da universidade.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSÃO AVALIATIVA	PRESSUPOSTO
Compreender o conteúdo e o contexto das políticas de igualdade racial na UFC;	Dimensão do conteúdo e contexto da política pública (Rodrigues, 2008).	A colonialidade e o racismo estrutural mantêm as desigualdades raciais no ensino superior, limitando o acesso e a permanência da população negra (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2017). Esse processo se expressa na exclusão histórica dos negros dos espaços educacionais e na imposição de barreiras institucionais que perpetuam hierarquias racializadas (Fanon, 1961; Cesaire, 2010; Nascimento, 2017). O racismo, como tecnologia de dominação, restringe a participação da população negra na educação formal (Moura, 1994; Domingos, 2012; González e Hasenbalg, 2022). No ensino superior, a falta de uma abordagem interseccional nas políticas afirmativas reduz sua efetividade, impactando o desempenho acadêmico e perpetuando desigualdades estruturais (Beserra; Lavergne, 2018; Almeida, 2016; Munanga, 2004; Gomes, 2017).
Observar a trajetória e evolução dessas políticas, identificando os desafios enfrentados e as oportunidades emergentes	Dimensão da trajetória da política pública (Rodrigues, 2008).	A trajetória das políticas afirmativas no Brasil foi impulsionada pela Conferência de Durban (2001) e pela luta do Movimento Negro, resultando em avanços institucionais significativos. No entanto, essas políticas enfrentam desafios relacionados à resistência política, tentativas de desmonte e dificuldades na implementação contínua (Silva, 2002; Munanga, 2022; Santos, 2018; Rodrigues e Freitas, 2021). As políticas educacionais brasileiras são influenciadas por diretrizes neoliberais globais, que podem enfraquecer medidas afirmativas e impactar a equidade no ensino superior (Libâneo, 2016; Fonseca, 2009; Verger, 2018; Fonseca, Ferreira e Scaff, 2020).
Analisar o espectro temporal e territorial dessas políticas na promoção de uma cultura de inclusão e diversidade, a partir das experiências dos beneficiários e dos atores institucionais envolvidos.	Dimensão da temporalidade e territorialidade da política pública (Rodrigues, 2008).	O processo histórico de exclusão social no Brasil, desde o período colonial, estruturou um sistema educacional elitista que ainda reflete desigualdades raciais no ensino superior (Freitas e Vieira, 2011; Cunha, 2007; Pinto, 1994; Miranda e Stallivieri, 2017); As políticas afirmativas, apesar de promoverem maior inclusão da população negra, não são uniformemente aplicadas em diferentes contextos territoriais e institucionais, resultando em desigualdades regionais e institucionais na efetivação dessas ações (Barbosa, 2019; Santos, 2018; Gomes, Silva e Brito, 2021).

		A internacionalização das políticas educacionais influencia a dinâmica de implementação das ações afirmativas, trazendo tanto oportunidades quanto desafios para a consolidação dessas medidas (Verger, 2018; Shiroma, 2019; Duarte, 2017).
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa avaliativa/2024.

No que tange ao escopo ético, a pesquisa respeitará integralmente os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, conforme as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC. Todos os participantes serão devidamente informados sobre os objetivos do estudo e os procedimentos a serem adotados, sendo garantido o direito à participação voluntária e ao sigilo das informações coletadas. As entrevistas e grupos focais serão conduzidos com o cuidado de não expor ou comprometer os entrevistados, assegurando que sua identidade seja preservada em todas as etapas da pesquisa.

Para alcançar esses objetivos, foi adotada uma metodologia qualitativa com enfoque aplicado, caracterizando a pesquisa como exploratória e descritiva. Seguindo os princípios de Minayo e Deslandes (2002), que destacam a importância de uma abordagem flexível e abrangente para analisar fenômenos sociais complexos, utilizamos técnicas como pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. A análise dos dados será orientada pelos métodos de análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2016), permitindo uma visão crítica das políticas de igualdade racial na UFC, com foco nas experiências dos beneficiários e na trajetória institucional dessas políticas.

Com base em um referencial teórico sólido e relevante, a pesquisa será estruturada em diferentes fases. Inicialmente, será realizada a definição da política pública em estudo e do campo avaliativo, incluindo a contextualização do problema, a justificativa e os pressupostos teóricos que sustentam a investigação. Além disso, serão detalhados os objetivos gerais e específicos da pesquisa, assim como os aspectos metodológicos, éticos e a estrutura do trabalho, de acordo com as diretrizes da seção 1.

No segundo momento, será abordada a fundamentação teórica, com foco em temas como colonialismo, colonialidade e racismo, e seus impactos históricos e contemporâneos na educação brasileira. Esse embasamento teórico será construído a partir das contribuições de autores como Quijano (2005), Munanga (2004) e Fanon (1961), que são essenciais para entender as políticas públicas educacionais e as ações afirmativas no contexto brasileiro, especialmente no ensino superior.

O terceiro momento da pesquisa, correspondente à seção 3, abordará a metodologia adotada, incluindo a tipologia da pesquisa e as categorias de análise. Serão também caracterizados o universo e a amostra da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados, oferecendo uma visão ampla das práticas avaliativas aplicadas ao estudo das políticas de igualdade racial na UFC.

Finalmente, no quarto momento, como descrito na seção 4, os resultados serão discutidos com base na análise do conteúdo, contexto, trajetória institucional, além das dimensões temporal e territorial (Rodrigues, 2008) dessas políticas. A pesquisa também trará à tona as contribuições teóricas e empíricas, as limitações do estudo, sugestões para futuras pesquisas e recomendações para a agenda pública, com o intuito de aprimorar a compreensão e a efetividade das políticas de promoção da igualdade racial no contexto universitário.

2 SUPORTE TEÓRICO PARA A PESQUISA AVALIATIVA

Este documento analisa a interseção entre colonialismo, colonialidade, racismo e suas influências nas políticas educacionais brasileiras, com ênfase no ensino superior e nas ações afirmativas. A seção 2.1 explora como o colonialismo e a colonialidade, articulados por Quijano (2005), Mignolo (2017) e Dussel (2005), estabeleceram hierarquias raciais e sociais que moldam até hoje as estruturas educacionais, perpetuando desigualdades através do racismo estrutural. A seção 2.2 examina as políticas educacionais no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, destacando a influência de reformas e da internacionalização, que muitas vezes priorizam interesses globais em detrimento das necessidades locais, conforme discutido por Libâneo (2016), Verger (2018) e outros. Por fim, a seção 2.3 aborda as políticas de ações afirmativas, com foco na equidade racial, analisando sua origem, impacto e os desafios enfrentados, especialmente após a Conferência de Durban, com contribuições de Silva (2002), Gomes; Silva; Brito (2021) e Almeida (2019).

2.1 Colonialismo, colonialidade, racismo e impactos na educação brasileira

Nesta seção, examinaremos a influência da colonialidade, do colonialismo e do racismo na educação, explorando como esses fenômenos históricos continuam a moldar as estruturas educacionais contemporâneas. Para isso, faremos uso das contribuições teóricas de diversos autores que discutem essas questões sob diferentes perspectivas.

Secularmente, a maneira de ver e entender o mundo, subjetivo como é, assim como as relações humanas e os papéis desenvolvidos na sociedade, assentaram-se a partir de padrões pré-estabelecidos sob uma óptica externa, específica e única desempenhada por facetas coloniais de dominação, estabelecendo o poder como eixo fundamental, expresso por meio de uma "classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça" (Quijano, 2005, p. 117), a qual demarcou experiências que permeiam dimensões sociais, políticas, econômicas, educacionais até o presente momento.

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça "branca", foram decretados coletivamente superiores aos da

raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2004, p. 05)

Conjuntamente a essa ideia de raça, temos a América como primeiro espaço/tempo de um padrão de poder, visto que até aquele momento (invasão das Américas) não existia história conhecida sobre o conceito de raça. A estruturação de relações sociais baseadas assim criou, historicamente, novas identidades sociais na América: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Por mais que as relações sociais em formação fossem relações de dominação, tais identidades estavam ligadas às respectivas hierarquias, lugares e papéis sociais, seus constituintes, e assim ao padrão de dominação prescrito (Quijano, 2005).

Como uma das consequências da combinação da categorização social e racial das populações temos a combinação de trabalho e seus meios de controle, que são direcionadas na aceitação social do trabalho assalariado para os brancos e do trabalho precário para os pobres, negros e mulheres, fato reforçado pela desigualdade de gênero e racial e étnica, mostrando que a modernidade é profundamente colonial e a desigualdade está enraizada no processo de colonização (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021)

Denota-se assim, que com a América inicia-se um universo de novas relações materiais e entre sujeitos, sob a harmonização da modernidade, onde

A ideologização de uma racionalidade dominante, que inclusive justifique e naturalize as opressões, tem sua gênese na colonização, na afirmação de verdades eurocêtricas engendradas na construção de um projeto de modernidade imposto para todas as sociedades exploradas (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 4).

Este processo é esquematizado/sustentado historicamente pelas relações de poder que são gerenciadas através do nascimento da colonização, e que a partir dessa faceta de modernidade “as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/míticocientífico, irracional-razional, tradicional-moderno” (Quijano, 2005, p. 122), ou seja, a modernidade serviu, de início, para diferenciar conquistadores e conquistados, sedimentado pela categorização mental de raça.

Mignolo (2017), expande essa análise ao destacar como a modernidade ocidental

se construiu sobre a exploração e subjugação de povos colonizados e continua a perpetuar relações de poder desigual.

[...] a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP⁴ é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. (Mignolo, 2017, p. 2)

Além do que foi mencionado anteriormente, o autor argumenta que a estreita relação entre modernidade e colonialidade está intrinsecamente ligada à globalização como desenvolvimento do capitalismo global, mas Quijano (2005) adverte que a modernização não significa imperiosamente a ocidentalização das sociedades e culturas não europeias, pois a modernidade é um fenômeno que existe em todas as culturas, não apenas nas culturas europeias ou ocidentais. Sob as lentes europeias a modernidade tem aspectos particulares, que oculta a colonialidade e que Dussel (2005, p. 30) agrega enfatizando que a modernidade se desenvolve da seguinte forma:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2005, p. 30).

Há dois conceitos que necessitam ser analisados categoricamente e distintamente

⁴ Conceito desenvolvido por Quijano para descrever os quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.

para “explicar a continuidade dos aspectos coloniais de dominação e suas consequências, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 09), são eles: colonialidade e colonialismo.

Tratando de colonialidade, Quijano (2005), utiliza esta definição como um padrão de relações de poder que se originou com a colonização europeia nas Américas, mas que continua a induzir as estruturas sociais e culturais do mundo contemporâneo, oferecendo uma análise profunda sobre como as estruturas de poder colonial continuam a influenciar as sociedades latino-americanas até os dias de hoje.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Há uma imposição forte de uma classificação racial/étnica da população como modo de ditar o poder em escala social, denominando-a como padrão, assim a colonialidade resultou da construção de ações nos campos econômico, político, sociocultural e simbólico de ratificação das relações de exploração que se impõem para além da destruição histórica do colonialismo e que, atuando sobre o gênero e o trabalho, compreendem os conceitos de raça e racismo como princípios de organização do mundo, porque é legitimado com base no conceito de supremacia branca (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021).

No nível teórico, a colonialidade opera sob três dimensões: ser, saber e poder. Através da ideia de colonialidade do ser, do saber e do poder, compreende-se como o poder e a dominação persistem mesmo depois de as colônias obterem formalmente a sua independência. Neste sentido, a colonialidade não pertence apenas aos domínios político ou econômico, mas permeia todas as outras áreas da vida social, a produção de conhecimento e o exercício do poder (Quijano, 2005) e que Lugones (2020), por sua vez, argumenta que essa estrutura de poder colonial também impõe uma hierarquia de gênero que é essencial para o funcionamento do sistema colonial e capitalista, empregando assim o conceito de “colonialidade de gênero” para descrever como a opressão de gênero é entrelaçada com a opressão racial e econômica.

Na concepção do autor, a colonialidade do ser refere-se ao modo como as

diferenças raciais e étnicas se tornam parte fundamental da identidade pessoal e coletiva. Ela está presente na criação de sistemas sociais hierárquicos baseados na raça, nos quais grupos étnicos considerados inferiores são dominados e excluídos. Esse tipo de colonialidade influencia a maneira como nos vemos e vemos os outros, esculpe as identidades e subjetividades de acordo com padrões coloniais, refletindo as experiências passadas de colonização e seus impactos na linguagem e nas perspectivas de mundo historicamente exploradas pelas populações colonizadas.

Já a colonialidade do saber diz respeito à maneira como o conhecimento é produzido, validado e disseminado dentro de um sistema mundial dominado pelo eurocentrismo. Mignolo (2017) argumenta que o conhecimento produzido nas sociedades coloniais foi subalternizado em relação ao conhecimento europeu, criando uma hierarquia epistêmica que marginaliza saberes e maneiras de conhecimento não ocidentais. Essa colonialidade perpetua uma visão eurocêntrica do mundo, silenciando perspectivas e experiências não europeias.

Enquanto a colonialidade do poder refere-se aos sistemas de soberania e exploração que foram estabelecidos e perpetuados pelo colonialismo e suas configurações contemporâneas, como o neocolonialismo e o imperialismo. Autores como Grosfoguel (2008) argumentam que essas estruturas de poder não foram superadas com o fim dos impérios coloniais, mas sim reconfiguradas e internalizadas em diferentes contextos globais. Mignolo (2017), argumenta que a colonialidade do poder é uma dimensão inseparável do projeto colonial, que continua a perpetuar relações de dominação e subalternidade em nível global. Assim, a colonialidade do poder continua a operar através de relações de subordinação econômica, política e cultural entre países e regiões do mundo.

Já o colonialismo, conforme descrito por Césaire (2010), refere-se à prática de dominação e exploração de povos e territórios por parte de potências colonizadoras, visando ao controle de recursos, e ao estabelecimento de hegemonia política e cultural, limitado ao período específico da colonização, Ballestrin (2013, p. 90) diz “que nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo – veja-se a história do patriarcado e da escravidão –, ainda que possam ser reforçadas ou ser indiretamente reproduzidas por ele”. Adverso a Ballestrin (2013), Fanon (1961) é categórico ao descrever o colonialismo como um sistema de opressão profundamente enraizado, que não apenas explora os recursos materiais das populações colonizadas, mas também busca subjugar suas identidades, culturas e formas de vida.

Além disso, Fanon (1961) destaca que o colonialismo não se limita apenas ao

domínio político e econômico, mas também se manifesta nas relações sociais, na cultura e na psique das pessoas colonizadas. Ele descreve como o colonialismo impõe uma série de complexos de inferioridade, racismo internalizado e alienação nas mentes dos colonizados, levando a uma profunda crise de identidade e autoestima. Destarte podemos afirmar que as opressões são frutos, sim, do colonialismo, pois traz em sua essência, almágama (ligações) da desordem.

Césaire (2010, p. 26) em seus escritos faz uma interrogação importante ao discutir sobre o colonialismo

Aonde quero chegar? A esta ideia: que ninguém colonializa inocentemente, que tampouco ninguém colonializa impunemente; que uma nação que colonializa, que uma civilização que justifica a colonização e, portanto, à força, já é uma civilização enferma, moralmente ferida, que irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, é que chama a seu Hitler, quero dizer, seu castigo.

A luta contra o colonialismo não é apenas uma questão de libertação política ou econômica, mas também uma luta pela reconstrução da dignidade e da humanidade das pessoas colonizadas. Ele enfatiza a importância da resistência ativa e da descolonização não apenas das estruturas políticas e econômicas, mas também das mentes e das consciências dos oprimidos Fanon (1961). Entende-se assim que o colonialismo é um sistema multifacetado de opressão que interseccionaliza todas as esferas da vida das populações colonizadas e se propaga aos dias de hoje.

Deste modo, revela-se que a colonialidade está enraizada no colonialismo, sendo uma extensão de suas práticas e ideologias, tornando crucial compreender que a colonialidade e o colonialismo não são fenômenos do passado, mas sim realidades que continuam a moldar as estruturas sociais e as relações de poder em todo o mundo contemporâneo e que essa relação é fundamental para analisar criticamente as desigualdades sociais, culturais e econômicas que ainda perduram.

A estreita relação, digo interdependência, entre colonialidade e colonialismo arquiteta um processo colonizador de desigualdades que é histórico de raízes coloniais, e se metamorfoza temporal e espacialmente, reproduzindo efeitos sobretudo em escala social, étnico-racial e de gênero, como já vimos pelas contribuições de Mignolo (2017) e Dussel (2005).

Entre os três de tipos de colonialidade já apresentados, não há hierarquia, mas contextualizações que impactam diversas áreas. A colonialidade do poder, por exemplo, “traz [...] a leitura da raça e do racismo” (Ballestrin, 2013, p. 101) como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2008, p. 123), o

que operacionaliza este padrão de poder a estender-se na existência cotidiana e que a modernidade reforça o pensamento colonizador, sustentando temporalmente e tecnologicamente, marcas do racismo, de diferentes configurações.

Com a passagem do colonialismo para o imperialismo (neocolonialismo), o racismo é remanejado em sua função instrumental. As metrópoles passam a ver as áreas coloniais como habitadas por povos indolentes, incuravelmente incapazes de criar uma poupança interna que os elevasse ao nível dos países brancos, que tinham estes predicados e se desenvolveram, ao contrário do mundo não-branco que, por esta razão, permanece subdesenvolvido (Moura, 1994, p. 05).

Aprofundando o assunto, conseguimos analisar que ao longo dos séculos, o racismo tem sido empregado como uma ferramenta tecnológica para justificar os privilégios das elites e as adversidades enfrentadas pelas classes subalternas. Essa ideologia discriminatória foi utilizada para legitimar a exploração e a dominação de grupos étnicos ou raciais específicos considerados superiores. Por exemplo, durante a colonização, o racismo foi utilizado para justificar a suposta superioridade dos colonizadores sobre as populações nativas, rotuladas como "bárbaras" ou "inferiores". Essa visão racista serviu como justificativa para a invasão e exploração dos territórios colonizados, assim como para a submissão das comunidades locais (Moura, 1994), assim como serviu para justificar “o domínio sobre os povos de cor” (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 88)

Nascimento (2017) nos fornece insights do tratamento dos corpos negros no Brasil, pós-abolição, em que estes eram mantidos à margem do convívio social, particularmente nos centros urbanos. Sem assistência, moradia, dignidade e encarados como impeditivos para o avanço do país foram desenvolvidos dispositivos institucionais, como prisões e sanatórios para sua contenção que ascendem em políticas de branqueamento, higienistas e eugenistas, afim de reforçá-los, mais uma vez, como inferiores, inclusive Maia e Zamora (2018) evidenciam que essa lógica do branqueamento era a de civilizar a sociedade.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (Correa, 2000, p. 87)

A persistência da dualidade colonialidade/colonialismo sobrevive, até hoje,

através do exercício do racismo. Expandindo a discussão, essa prática flui sobre os estratos sociais, reverberando sobretudo na educação que temporalmente foi espaço de segregação para pessoas negras, em que “houve procedimentos de construção da permanente negação de sua relação com os espaços escolares, que os desconsideraram como sujeitos, e que foi uma ideia amplamente difundida pela historiografia educacional, a de que, no Brasil, até o século XIX, os negros não frequentaram escolas” (Fonseca, 2016, p. 24) e Domingos (2012, p. 01) reforça que ao “pensar em falar da educação dos negros no Brasil, seja preciso voltar-se o olhar para o período de escravidão onde esses protagonistas tiveram que travar grandes lutas e passar por inúmeros sofrimentos para alcançar o mínimo de direitos civis.”

Fonseca (2016) traz ensaios a partir da obra *História da educação brasileira* de José Antônio Tobias, que foi publicada pela primeira vez em 1972 e reeditada em 1986, acrescentando as províncias que, segundo ele, era proibido aos negros frequentar escolas: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, esse acréscimo de dados foi retirado do livro *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação* (1834-1889), do historiador Primitivo Moacyr.

A historização da educação do negro no Brasil atravessa questões político-administrativas, geográficas e históricas. Sua contextualização inicia-se com a divisão das terras em províncias que remota ao período colonial, que mesmo após a independência em 1822, o país continuou a organizar-se desta maneira e que formalmente este primeiro tipo de divisão origina-se com a criação das capitanias hereditárias em 1534, mas uma das mais severas reformas na divisão administrativa do Brasil manifesta-se com a implementação do Ato Adicional de 1834, durante o período regencial, que Beserra e Lavergne (2018, p. 83) revela que essa ementa constitucional, não obrigatória, passava “a adotar uma política de descentralização deixando a responsabilidade das escolas nas mãos dos governos provinciais”.

Dada a não obrigatoriedade de sua implementação, cada província gerenciava da maneira mais conveniente suas atividades educacionais, assim quatro estados se destacaram, na visão de Fonseca (2016): Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas e Rio de Janeiro.

Fonseca (2016), nos diz que no Rio Grande do Sul foram encontradas evidências de obstáculos para negros frequentarem escolas, aqui o autor utiliza o livro *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação* (1834-1889) de Moacyr (1940), especificamente o volume 3 para embasar este fato, que nos traz: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1.º as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2.º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (Moacyr, 1940, p. 431).

Na província de Minas Gerais, a lei proibía a frequência de escravos às escolas

públicas, mas não de pretos livres ou libertos, isso ficou expresso em 1835, através de lei que estabeleceu a obrigatoriedade escolar. Fonseca (2016, p. 28), argumenta que o que diferenciava

[...] as províncias de MG e RS, correspondia aos modos de existência, que são a chave para o entendimento da sociedade daquele período, a condição de livre e a de escravo., e que nas narrativas de Tobias (1972-1986) nivelou as duas condições, como se o que foi determinado para o RS fosse tido como válido para outras províncias.

É de extrema relevância atentar-se o que diz na citação acima, pois as generalizações no livro de Tobias, bibliografia utilizada por Fonseca (2016), ramificaram-se para várias províncias do Brasil, a qual era típica somente da província do Rio Grande do Sul, ignorando assim todas as particulares regionais de cada província.

Já na província de Alagoas foi encontrada apenas uma fala do Presidente desta província afirmando sobre o incômodo de coexistir no mesmo espaço educação para crianças libertas pela Lei do Ventre Livre e as demais, enquanto na Província do Rio de Janeiro, em 1837 existiu uma reforma do ensino que instituiu restrições a escravos e africanos, mas não de negros de modo geral (Fonseca, 2016).

Ao referenciar os negros na história, categorizam-lhes sob um panorama adverso, González e Hasenbalg (2022, p. 21-22) explicita que

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

Na historiografia educacional sempre existiu alguma referência aos negros, mas na condição de escravos delimitavam-lhes lugares sociais bastante precisos, em que “a educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que compuseram a maioria da população colonial” (Ribeiro, 1984, p. 29).

Assim, Beserra e Laverne (2018) destacam os impactos profundos do racismo na

educação, incluindo o baixo desempenho acadêmico de estudantes negros, taxas mais altas de evasão escolar e menor acesso ao ensino superior. Além disso, o racismo, por ser estrutural (Almeida, 2016), contribui para a falta de representatividade e a marginalização de conteúdos relacionados à história e cultura negras no currículo escolar (Fonseca e Barros, 2016). Munanga (2004) aponta que o racismo se manifesta de maneira sutil e explícita na educação, desde a exclusão de estudantes negros de oportunidades educacionais até a perpetuação de estereótipos e preconceitos em sala de aula.

Gonzalez e Hasenbalg (2022) reforçam como o racismo se expressa nas práticas escolares, contribuindo para a reprodução de hierarquias sociais baseadas na cor da pele. Nesse contexto, Gomes (2017) destaca o papel crucial do movimento negro na transformação da educação, atuando como agente fundamental na promoção de uma pedagogia antirracista e na valorização da identidade e cultura afro-brasileira. A autora também enfatiza a necessidade de formar professores capacitados para lidar com a diversidade racial, promovendo práticas pedagógicas que combatam o racismo e construam um ambiente educacional mais equitativo.

Com base na compreensão das leituras nesta seção, podem-se enumerar como pressupostos teóricos: (a) A colonialidade e colonialismo são mecanismo de subsistência de desigualdades associadas às questões, principalmente, raciais, reforçadas sobre as diferentes características da ideia de modernidade (Quijano, 2000; Quijano 2005; Munanga, 2004; Silveira, Nascimento, Zalembessa, 2021; Mignolo, 2017; Dussel, 2005); (b) A colonialidade reforçada sobre a égide do poder, de modo homogênea, racializa grupos sociais sob o prisma da inferioridade, colonizando suas mentes, adoecendo-as, através da negação de sua identidade (Grosfoguel, 2008; Fanon, 1961; Cesárie, 2010); (c) O racismo é utilizado como tecnologia de continuidade das desigualdades, serviu de base para a invasão de territórios e domínio sobre a população negra, privando esta comunidade de ocuparem os espaços educacionais e determinando seus lugares de ocupação (Moura, 1994; Nascimento, 2017; Fonseca, 2016; Domingos, 2012; González e Hasenbalg, 2022); (d) No sistema educacional, o racismo, que é estrutural, impacta, negativamente, a população negra com desfecho através do baixo desempenho, acesso e permanência (Beserra; Lavergne, 2018; Almeida, 2016; Munanga, 2004; Gomes, 2017).

2.2 Políticas públicas educacionais e o ensino superior no Brasil

As políticas educacionais desempenham um papel fundamental na estruturação e no desenvolvimento da educação em qualquer sociedade. Incluindo uma série de ações e diretrizes para garantir o acesso a uma educação de qualidade e igualitária para todos os cidadãos. Diferentes estudiosos como Martins (1994); Azevedo (2004); Libâneo (2016), Fonseca (2009); Freitas e Vieira (2011); Shiroma (2019); Bortot, Scaff e Souza (2023); Verger (2018) entre outros, que serão abordados nesta seção, dialogam sobre a complexidade e a importância destas políticas, oferecendo diferentes perspectivas relacionadas à implementação e impactos por meio do escopo histórico, territorial e político.

Martins (1994) expõe que as políticas educacionais podem ser compreendidas como um campo de atuação que abrange tanto os processos de elaboração quanto os de execução das diretrizes educativas e que essas políticas são moldadas por contextos históricos e sociais específicos, refletindo as necessidades e demandas de cada período. A autora salienta em seu livro *O que é política educacional* que sua intenção “não é definir o conceito de política educacional [...], pois é um processo que engloba vários processos e conceitos” (Martins, 1994, p. 7).

Importante denotar esta questão, pois como um processo que se mostra em cada momento histórico, também é definido de acordo com os interesses e as finalidades que se relaciona com as várias formas da ação humana, considerada força motriz, que impulsiona sua relação com os demais ambientes do mundo social, pois “trata de algo básico para a existência de qualquer agrupamento humano: a educação” (Martins, 1994, p. 8).

Azevedo (2004) destaca a educação como um direito fundamental e um instrumento de inclusão social, em que as políticas educacionais devem ser orientadas pela busca da justiça social, promovendo a equidade e a redução das desigualdades, porém quando “estudada segundo as categorias analíticas próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão como política pública - de total responsabilidade do Estado -, é sempre posta em xeque” (Azevedo, 2004, p. 17).

Freitas e Vieira (2011) oferecem uma visão panorâmica das políticas educacionais no país, desde o período colonial até os dias atuais, mostrando como a educação tem sido um campo de disputas políticas e ideológicas, refletindo os conflitos e transformações da sociedade brasileira. Fortalecendo a discussão, Piana (2009) expõe que:

A História da Educação no Brasil inicia com a chegada dos padres jesuítas, responsáveis pelas bases de um vasto sistema educacional, ocorrendo por esse

intermédio o desenvolvimento de um sistema educacional que seria o marco da educação brasileira, que evoluiu progressivamente, com a expansão territorial da colônia, ou seja, com o predomínio da Igreja Católica na definição do sistema educacional. E, por dois séculos, eles foram quase exclusivos educadores no País (Piana, 2009, p. 58)

Segundo Quijano (2005), tal influência externa, moldando a criação de um sistema educacional nacional correlaciona-se diretamente à colonialidade do poder, expressa pela invasão das Américas e que atuou sob outras esferas. No período colonial, a “estrutura social era formada basicamente por escravos, incluindo os trabalhadores, os senhores de engenho, os grandes latifundiários e os funcionários da coroa” (Piana, 2009, p. 11), entendendo assim que a partir dessa formação social, não existia uma política educacional, visto que a Colônia em seu início era excludente e eletista, sem interesse de atingir aquela classe.

Com relação ao Ensino Superior deste período, Cunha (2007) relata que Portugal não apenas desencorajava, mas proíbe o estabelecimento de tais instituições no Brasil. Em vez disso, a metrópole concedia bolsas de estudo para um certo número de filhos de colonos estudarem em Coimbra e permitiu que escolas jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. Válido salientar que os cursos superiores, aqui no Brasil, não têm relação com a criação de Universidades, a qual veio surgir a partir do século XIX, mas que se fundaram os primeiros estabelecimentos de ensino superior, chamados colégios jesuíticos, pelos jesuítas, na Bahia em 1550.

Ainda no período colonial, a partir do Período Pombalino existiu uma desestabilização educacional com a expulsão da Companhia de Jesus, que era responsável pelo ensino secundário e superior, transformando o panorama escolar “dando lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar” (Cunha, 2007, p. 38) que até então era esquematizado pelo Ratio Studiorum. Pinto (1994) diz que

[...] No Brasil a universidade é um órgão social recente, só instalado oficialmente quando sua presença se fez necessária. Nada tem de comum com os similares estrangeiros, cuja fundação se conta por séculos. Dados os caracteres peculiares da colonização portuguesa, o Brasil tinha de atravessar toda a sua fase colonial sem possuir universidades, pois várias razões tornavam-nas não só impossíveis como indesejáveis em nosso meio [...] Encontrando o conquistador populações iletradas nas etapas mais primitivas do desenvolvimento humano, não precisava opor a uma cultura autóctone outra, alienada embora civilizada, com o fim de extinguir os valores, principalmente religiosos, dá primeira e substituí-los pelos da segunda. Ademais, era convicção dos colonizadores portugueses que, obrigando os raros representantes da juventude oriunda das famílias ricas da terra a irem estudar nos centros universitários da metrópole, reforçavam o seu espírito de lusitanidade e os preparavam para, de volta, se comportarem como bons súditos da coroa de Portugal (Pinto, 1994, p. 17)

A política educacional era fortemente influenciada por diretrizes religiosas e tinha como objetivo a catequese e a educação das elites coloniais. Nesse período, não havia influência direta de políticas educacionais globais, mas sim a transposição de modelos educacionais portugueses para o Brasil denotando relações de domínio sobretudo da classe social dirigente que historicamente mostrou-se segregadora.

No segundo período histórico, Brasil Império, Freitas e Vieira (2007) destaca os principais marcos educacionais no Brasil, em que o Império abre passagem a descentralização educacional, mas que a educação que se organiza no Brasil tem moldes europeus, que já se caracterizam em seus países de origem como pedagogias ultrapassadas. Enquanto para Cunha (2007, p. 63):

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, e a emergência do Estado Nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de se fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso. A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais.

Houve uma reestruturação do quadro econômico, social e educacional com a vinda da Família Real trazendo consigo todo seu aparelho estatal. Uma das mudanças foi a oferta de novos cursos superiores dentre eles, os cursos de Direito, pois eram através dos bacharéis que se mantinham a função de classe dominante daquele período, logo eram eles que “elaboravam, discutiam e interpretavam as leis, como tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico” (Cunha, 2007, p. 64).

Já no período Republicano, Freitas e Vieira (2007) destacam inúmeros projetos de reforma (Benjamin Constant (1890); reforma Eptácio Pessoa (1901); reforma Rivadávia Corrêa (1911); reforma Carlos Maximiliano (1915) e reforma João Luis Alves (1925)), como tentativa de reorganizar o sistema brasileiro, assim como as reformas implementadas neste período reafirmaram a naturalização das diferenças sociais e o caráter seletivo da educação ao destinar o ensino secundário à elite e o ensino profissional às massas. Piana (2009, p. 61) discute que neste período

A expansão do ensino foi lenta e irregular, por falta de uma formulação da política educacional e mesmo com a proclamação da República, em 1889, quase não alterou esse cenário, mas houve somente investimento e expansão no ensino superior, por meio da criação de muitas escolas para a formação de profissionais liberais, em atenção aos interesses de uma classe dominante para a permanência no poder.

Na historiografia da educação, especificamente o Ensino Superior, Cunha (2007) argumenta que essa demarcação (Período Republicano) mostra as transformações sofridas pelo ensino superior, marcadas pela obra de Constante e seu término com o início da política educacional da era Vargas. Este período consolida fatos históricos como a crise da supremacia classe latifundiária (principalmente os interessados no cultivo do café) e a da jovem burguesia industrial, bem como neste período verificou-se o desenvolvimento de mecanismos coercitivos no campo educacional e “surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento [...] ocorrido correlativamente à facilitação do ingresso no ensino superior” (Cunha, 2007, p. 133). O autor justifica o motivo da facilidade do acesso ao ensino superior, dizendo que

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais às quais nos referimos. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas pelo "ensino livre" e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

E desenvolvendo o período seguinte, Era Vargas, Cunha (2007) fornece informações de transformações significativas no ensino superior no Brasil. Houve a implementação de políticas educacionais visando modernizar e fortalecer o sistema de ensino para atender às demandas da sociedade em transformação, isso incluiu a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), reformas na Universidade do Brasil, a institucionalização do ensino superior com o Estatuto das Universidades Brasileiras, a expansão do ensino superior com a criação de novas instituições e a promoção da profissionalização do ensino, alinhando os currículos às necessidades do mercado de trabalho. Essas medidas contribuíram para a modernização e fortalecimento do ensino superior no país, marcando um período de importantes mudanças no sistema educacional brasileiro.

Porém esse período também foi alvo de diversas críticas que apontam para limitações e problemas nas políticas educacionais implementadas, como centralização e controle estatal; enfoque na educação técnica e profissionalizante que apesar de ser uma resposta às necessidades de um país em industrialização, essa política também foi criticada por desvalorizar a educação humanística e as ciências sociais; exclusão social e elitismo, pois as universidades e escolas técnicas estavam localizadas principalmente nas grandes cidades,

como Rio de Janeiro e São Paulo, o que dificultava o acesso para estudantes de regiões mais periféricas e de classes sociais mais baixas; e falta de diversidade curricular dando ênfase na formação técnica e industrial muitas vezes deixava de lado áreas importantes do conhecimento, como artes, humanidades e ciências sociais, entre outras (Cunha, 2007).

Frente a esses debates de Políticas Públicas e sua relação com o Ensino Superior no país, Miranda e Stallivieri (2017, p.590) faz uma crítica ao processo de internacionalização, dizendo que

[...] o Brasil, precisa receber mais atenção, especialmente no que diz respeito à definição dos interesses nacionais frente ao seu processo de internacionalização. As decisões sobre formação de talentos para o futuro do país, uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento, a contribuição nacional aos desafios mundiais e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais são questões que o país precisa tratar de forma mais propositiva

Os acontecimentos históricos estão a mostra para amplificarmos a visão quanto as políticas educacionais implementadas no Brasil e o processo de internacionalização, constituiu-se, hoje, como uma das forças que mais impactam e definem a educação superior e que continua em expansão.

A política educacional brasileira tem sido um campo de intensas reformas e debates ao longo dos anos, refletindo as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Libâneo (2016), critica as reformas educacionais que, segundo ele, têm desfigurado a escola e o conhecimento escolar. Aponta que muitas dessas políticas têm sido influenciadas por um viés economicista, que prioriza a formação de mão-de-obra em detrimento de uma educação crítica e emancipatória, em que essas políticas reforçam desigualdades sociais, ao invés de combatê-las.

Valida acrescentar que as políticas educacionais no Brasil são moldadas por uma complexa interação entre demandas internas e, fortemente, por influências externas, especialmente as provenientes de organismos internacionais e programas educacionais globais. Ainda trazendo as contribuições de Libâneo (2016, p. 42), nos diz que

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

No campo da educação, a internacionalização refere-se à adaptação dos sistemas e instituições educacionais às expectativas supranacionais estabelecidas por organismos

internacionais vinculados às principais potências econômicas mundiais. Isso se baseia em uma agenda globalmente estruturada para a educação, que é refletida em documentos de políticas educacionais nacionais, como diretrizes, programas e projetos de lei (Libâneo, 2016).

Corroborando com este fato, Fonseca (2009) já percebia que esse movimento de internacionalização tinha raízes com o Plano 1963-1965, o qual foi revisto de forma a adaptar a realidade brasileira, que assim compreendia o governo militar. De maneira resumida, as principais características são: uma ênfase nos aspectos organizacionais (meios), em detrimento dos aspectos substantivos ou finalísticos da educação; a organização das ações por meio de projetos prioritários e campanhas de caráter transitório; a criação de grupos-tarefa para gerir essas ações temporárias e descentralizadas; e a participação de empresas privadas e consultorias governamentais (tanto nacionais quanto estrangeiras) no processo de modernização administrativa. Posteriormente, agências de cooperação técnica e financiamento passaram a atuar, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, em que este desempenhou um papel crucial na definição da agenda educacional brasileira a partir dos anos de 1980.

A forte presença desses agentes externos, que, aqui, dialogaremos, ora usando genericamente a palavra internacionalização, ora mecanismos externos, entre outros, pois entenderemos, no decorrer dos escritos, suas aglutinações em planos e de que maneira são globalmente disseminados.

Aprofundando essa discussão, Verger (2018), com ênfase nos estudos de Políticas Educacionais Globais (PEG), em suas discussões traz uma análise detalhada nos estudos sobre PEGs que tem como objetivo entender a formação da agenda educacional global e o impacto de diversas dinâmicas globais na promoção de mudanças educacionais, por meio de diretrizes, estratégias e decisões que são formuladas em nível internacional e visam influenciar a educação em diferentes países ao redor do mundo. Essas políticas são desenvolvidas por organizações internacionais, governos, instituições acadêmicas e outros atores globais, e têm o objetivo de promover mudanças na educação em escala global.

Tradicionalmente, os estudiosos têm utilizado termos muito diversos para se referirem a este fenômeno, entre outros, difusão de políticas, empréstimos de políticas, transferência de políticas, viagens de políticas, isomorfismo ou convergência, afirmam Verger, Novelli e Altinyelken (2012). Essas políticas podem abranger uma variedade de áreas,

[...] tais como pedagogias centradas na criança, maior autonomia de gestão escolar, modelos de *accountability*, parcerias público-privadas ou esquemas de transferências condicionais estão sendo discutidos e implementados em todos os

lugares, ao ponto de terem adquirido o status de “políticas educacionais globais” (PEG) (Verger, 2018, p. 10).

As PEGs são disseminadas e adotadas em diferentes contextos nacionais, podendo ser implementadas com variações e adaptações perceptíveis aos modelos estrangeiros. Além de terem influências significativas nos sistemas nacionais de educação, através, por exemplo, do juízo de que a qualidade da educação escolar é refletida pelos resultados comuns das aprendizagens, medidos por testes padronizados (inter)nacionais, como assinala Duarte (2017), geram novos desafios educacionais e sociais que os sistemas educacionais nacionais precisam enfrentar.

Ademais, há um processo de fortes relações da globalização que intensificam o fluxo internacional de ideias sobre reformas e políticas educacionais e facilita a formação de redes transnacionais de especialistas, mas não se pode reduzir que essa ideia seja medida igualmente a todos os países, visto que a globalização não ocorre de maneira uniforme, como assevera Shiroma (2019). Do mesmo modo Verger (2018) debate que essa interconexão entre os países tem contribuído para a crescente importação das políticas educacionais globais, que buscam enfrentar desafios e aproveitar oportunidades que ultrapassam as fronteiras nacionais. Essas políticas têm impacto significativo na educação em todo o mundo, influenciando desde a estrutura dos sistemas educacionais até as práticas pedagógicas nas salas de aula.

Isso resulta em mudanças nos processos de formulação de políticas educacionais em nível nacional, no entanto, essa influência nem sempre é fácil de ser observada, distinguida ou rastreada empiricamente, devido à complexa interação entre forças globais e locais, bem como às contingências específicas de cada contexto nacional, porém, no Brasil, observamos de forma explícita essas atuações através de testes internacionais padronizados, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, PISA, que alguns estudiosos argumentam que os formuladores de políticas consideram a importação de políticas educacionais de outros países uma necessidade, especialmente quando seus sistemas educacionais enfrentam situações críticas ou em contextos de crises sociais e econômicas mais amplas (Verger, 2018). Entretanto Shiroma (2019, p. 5) faz forte crítica à PEG, alertando que

Esses modelos de transferência de política levam a problematizar que, no espaço político supranacional, não fica claro quem tem a autoridade para definir as regulamentações, quem faz as regras e quem tem que se submeter a essas. Compreender os processos de construção de políticas transnacionais requer investigar, além das proposições das Organizações Multilaterais, a ação das redes de políticas públicas que possuem ramificações em vários Continentes e atua no campo

educacional procurando compreender quem são e como atuam os agentes da transferência.

A análise realizada pela autora mostra como a intervenção de organismos internacionais e de grandes potências econômicas na definição das políticas educacionais nacionais podem resultar em uma perda de autonomia dos governos locais na formulação e implementação de suas próprias políticas educacionais, em que tais redes operam como estruturas acopladas ao Estado, além dessa influência poder tanto trazer inovações positivas, a depender da situação, quanto impor modelos que nem sempre se adequam às realidades locais.

Enquanto, Bortot, Scaff e Souza (2023) evidenciam que as organizações multilaterais (OM) têm um papel multifacetado na governança global, moldando ativamente políticas e práticas em vários setores incluindo a educação fornecendo consultoria promovendo agendas comuns e influenciando as políticas internacionais que impactam os sistemas educacionais nacionais atuando como difusoras e mediadoras nos processos de transferência de políticas contribuindo para a transnacionalização da educação e a formação de políticas educacionais globais facilitando a disseminação de políticas em todo o mundo levando à adaptação e recontextualização de ideias influenciando as reformas educacionais nacionais. De forma mais explícita os autores conceituam que governança global é

[...] um mecanismo multilateral, coordenador das relações de interdependência entre todos os atores do Sistema Internacional e das relações entre Estado, Organismos Internacionais, Sociedade Civil e a Educação. Essas relações provocadas pela Governança Global e vinculadas ao projeto de novo associativismo é que resultam na assimilação da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Nesse ínterim, as organizações multilaterais não operam somente como indutoras ou financiadoras, mas, também, como difusoras, por meio de assessorias para implantação, mensuração, aconselhamento, dados e informações estatísticas, bem como, transferidores de políticas, atuando na mediação do movimento de ideias, políticas e práticas de educação de um local para outro, normalmente, entre fronteiras nacionais (Bortot; Scaff; Souza, 2023, p. 07).

Santos (1997b) critica essa concepção, argumentando que a técnica, vista como um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza sua vida e produz, se materializa no espaço e constitui a base para compreender a história dos lugares em determinado momento histórico. Ele destaca que os sistemas técnicos não aparecem isolados, mas formam um conjunto que materializa geograficamente uma sociedade específica. Santos explica que, com as técnicas, empirizamos o tempo, tornando-o material e assimilando-o ao espaço, que não existe sem materialidade. Assim, a técnica serve como um traço de união, tanto historicamente quanto epistemologicamente.

Essa contestação à governança global ressalta que a imposição de políticas educacionais globais, mediada por organizações multilaterais, não leva em conta as especificidades locais e históricas dos lugares. A materialização das técnicas no espaço local é fundamental para entender a história e a cultura de uma sociedade, e a governança global muitas vezes ignora essa complexidade, promovendo uma homogeneização que pode ser prejudicial à diversidade cultural e histórica dos locais. Portanto, é necessário considerar as particularidades geográficas e históricas ao implementar políticas globais, para evitar a imposição de modelos que não se adequem às realidades locais.

Weiss e Wilkinson (2014) adverte o conceito de governança global por sua falta de rigor conceitual, levando os estudiosos a confiarem em abordagens básicas de política internacional para explicação. Essa crítica desafia a compreensão de como o mundo opera e exige análises mais matizadas. Os autores fazem uma discussão da evolução das estruturas de governança global, enfatizando a necessidade de ir além das abordagens tradicionais centradas no estado para enfrentar os desafios globais modernos de forma eficaz e apontam as inadequações das estruturas de tomada de decisão atuais para lidar com questões globais. Além disso, acrescentam que a governança global envolve o exercício de autoridade e poder em escala global, influenciando a forma como o mundo é organizado e como as decisões são tomadas na arena internacional, abrangendo processos formais e informais de formulação de normas e políticas.

Com relação a estas conexões da governança global ao poder, os autores direcionam esse conceito às questões históricas, dizendo-nos que

Fazer perguntas sobre a corrida ao império permite-nos ver o papel de actores como a Companhia Britânica e Holandesa das Índias Orientais, mas também ajuda a distinguir entre o tipo de governação global existente durante a apropriação do poder imperial europeu (bem como como as formas brutais de governação a que os povos colonizados foram submetidos) e aquela que existiu quando a corrida pelas colónias diminuiu [...] (Weiss; Wilkinson, 2014, p. 211)

Percebe-se diante disso que a governança global entrelaçada à dinâmica do poder, envolve diversos atores detentores de autoridade. Na atualidade, são lidos através dos agentes externos engajados na formulação de normas e políticas globais, que no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, verifica-se a atuação dos organismos multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, segundo Libâneo (2016), bem como também afirma Bortot, Scaff e Souza (2023), ao falarem sobre transferências de políticas, estendendo-se às grandes empresas de consultoria em parceira público-privado que beneficiam-se de contratos de

prestação de serviços educacionais (Verger, 2018).

Verger (2018), em contrapartida, argumenta que esses organismos são instrumentalizados para alinhar seus próprios interesses econômicos e geopolíticos por meio de seus discursos e soluções educacionais, exercendo, dessa forma, poder através da difusão de seu sistema ocidental. Do mesmo modo, Fonseca, Ferreira e Scaff (2020) criticam a influência das agências internacionais nas políticas educacionais brasileiras, argumentando que, especialmente desde a metade do século XX, o planejamento educacional no Brasil tem sido fortemente moldado por entidades internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, e que essas organizações incentivaram a elaboração de planos estatais que, muitas vezes, atendem mais aos interesses de reorganização econômica conforme os padrões globais do que às necessidades locais.

As críticas de Verger (2018) e Fonseca, Ferreira e Scaff (2020) ressaltam uma dimensão problemática nas influências internacionais sobre as políticas nacionais, argumentando que elas frequentemente atendem a interesses globais em detrimento das necessidades e contextos locais, desconsiderando suas especificidades.

Cury (2002) analisa que os efeitos das influências globais, na estrutura federal do Brasil, enfatizando as disparidades nas capacidades financeiras e administrativas entre os governos subnacionais devido às diferenças regionais, levou o Brasil a alinhar suas estratégias educacionais aos padrões internacionais e às melhores práticas, promovendo a colaboração e o intercâmbio de conhecimento no setor educacional.

Ademais, Caetano (2019) nos relata que organizações internacionais fornecem orientação e recursos para apoiar os países na implementação de políticas de descentralização na educação, com o objetivo de alcançar melhores resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade da educação, através do “modelo de gestão gerencial, pautado na descentralização administrativa dos macro e microssistemas, se apresenta como fórmula prática para resolver os problemas crônicos da educação pública no Brasil” (Caetano, 2019, p. 90).

As organizações internacionais geralmente apoiam a descentralização como um meio de melhorar a prestação de serviços e a governança, embora os resultados reais possam variar com base nas estratégias e contextos de implementação específicos de cada país, já que se trata de um permanente jogo de ajustes ou imposição do global ao local (Bortot, Scaff e Souza, 2023).

No contexto educacional, essa descentralização é frequentemente acompanhada pelo neoliberalismo pedagógico, que promove a mercantilização da educação e a privatização dos serviços educacionais, resultando em ameaças à democracia educacional. Apesar de a

descentralização visar aumentar a autonomia local e melhorar a qualidade dos serviços, sua implementação sob uma ótica neoliberal pode levar à perda de controle local sobre as políticas educacionais, favorecendo interesses privados e exacerbando desigualdades (Fávero e Consaltér, 2020).

A internacionalização do ensino é um fenômeno que vem ganhando cada vez mais relevância nas últimas décadas, especialmente em um mundo globalizado onde o intercâmbio de conhecimento, cultura e tecnologias se tornou essencial para o desenvolvimento econômico e social dos países. No Brasil, a internacionalização do ensino tem desempenhado transformação no sistema educacional, em todas suas etapas de ensino, que se compreende desde a educação básica alargando-se ao ensino superior, sob influência das PEGs, remotando períodos históricos, especificamente, aqui nos estudos, do período da colônia ao Estado Novo, pois é a partir desses marcos temporais que se percebe o princípio e desenvolvimento dessas influências internacionais.

A partir da compreensão das leituras nesta seção, podem-se enumerar como pressupostos teóricos: (a) As políticas educacionais denotam diretrizes contextualizadas por contextos históricos, tendo a educação como um direito essencial de inclusão social pela busca da redução das desigualdades (Martins, 1994; Azevedo, 2004); (b) As políticas educacionais brasileiras têm sofrido diversas reformas que impactam a conjuntura escolar provenientes de um movimento internacional segmentado por agências internacionais através de financiamento e de relações neoliberais, que moldam as políticas educacionais locais de forma negativa em detrimento de interesses de reorganização econômica conforme os padrões globais (Libâneo, 2016; Fonseca, 2009; Bortot, Scaff e Souza, 2023; Weiss e Wilkinson, 2014; Verger 2018; Fonseca, Ferreira e Scaff 2020); (c) As políticas educacionais globais, também chamadas de difusão de políticas, empréstimos de políticas ou transferência de políticas são formadas por uma agenda, disseminadas em redes pela globalização, mas não exclusivamente, pois não se dá de forma uniforme, e que influencia os sistemas educacionais de diversos países a nível nacional (Verger, 2018; Verger, Novelli e Altinyelken, 2012; Shiroma, 2019; Duarte, 2017); (d) O sistema educacional brasileiro mostrou-se, historicamente, em um campo de políticas e ideologias refletindo conflitos de exclusão social e elitismo iniciado no período colonial e que se refletiu nas diversas reformas educacionais, percorrendo desde a educação básica a superior, mas que torna urgente atentar-se no processo de internacionalização sobre a educação (Freitas e Vieira, 2011; Piana, 2009; Cunha, 2007; Pinto, 1994, Miranda e Stallivieri, 2017).

2.3 Políticas de promoção de ações afirmativas no Brasil

As políticas de ações afirmativas no Brasil têm sido um tema central na busca, principalmente, por equidade racial. Essas políticas visam reparar as desigualdades históricas e estruturais enfrentadas pela população negra, proporcionando maior acesso e oportunidades em diferentes setores, ao tratar, por exemplo, de cotas para aquele público, porém ao estudar sobre Políticas de Ações Afirmativas (PAA) elas abrangem de forma global a implementação de programas de diversidade e inclusão de uma camada socialmente excluída. Nesta seção será debatido, prioritariamente, sobre as PPA, concentrando-se sob o prisma racial, sua implementação e execução no Brasil.

Há uma extensão de autores que compartilham pontos de vista semelhantes sobre a importância das políticas de ações afirmativas na promoção da equidade no Brasil, como Silva (2002), Batista (2015), Gomes, Silva e Brito (2021), Santos (2018), Passos (2015), Almeida (2019), Hooks (2017), Bento (2022), Moceli, Martinazz e Guimarães (2018), Gomes (2021), Ferreira (2020) e Ferres Júnior (2018).

As discussões sobre a origem das ações afirmativas, globalmente, revelam um desenvolvimento distinto e significativo tanto nos Estados Unidos quanto na Índia, refletindo as particularidades históricas e sociais de cada país. De acordo com Gebarra e Gonzaga (2022), a origem das ações afirmativas é frequentemente associada aos Estados Unidos, onde ativistas do Movimento pelos Direitos Civis, durante as décadas de 1950 e 1960, começaram a lutar pela implementação de políticas públicas voltadas para a população negra norte-americana, com o objetivo de reduzir as desigualdades nas condições de vida entre negros e brancos.

Do mesmo modo Moceli, Martinazzo e Guimarães (2018, p. 295) nos diz que “foi nos Estados Unidos, na década de 1960, que o debate acerca das ações afirmativas ganhou notoriedade e projetou lideranças como Martin Luther King Jr., Malcom X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras”. Silva (2002, p. 106) afirma que a “Ação Afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade. Sua origem está nos Estados Unidos dos anos 60.”, mas que

No mundo, as ações afirmativas não se restringem aos Estados Unidos, tampouco às pessoas negras. Na Índia, desde a primeira Constituição, em 1948, previam-se medidas especiais de promoção dos *dalits* ou intocáveis (resenha de assentos) no Parlamento, no ensino superior e no funcionalismo público. Na Malásia, adotaram medidas de promoção da etnia majoritária, os *buniputra*, sufocados pelo poder econômico de chineses e indianos. Na antiga União Soviética, a Universidade de Moscou adotou uma cota de 4% de vagas para os(as) habitantes da atrasada Sibéria. Em Israel, adotam-se medidas especiais para acolher os *Jaiashas*, judeus de origem

etíope. Na Nigéria e na Alemanha, há ações afirmativas para as mulheres; na Colômbia, para os(as) indígenas; no Canadá, para indígenas e mulheres, além de negros(as), como na África do Sul (Silva, 2002, p. 110)

Há um contingente de outros autores que trazem essa dualidade sobre a origem das ações afirmativas. “A narrativa mais comum é aquela que aponta sua origem como conquista da luta pelos direitos civis dos negros nos EUA na década de 1960, e indica a influência da luta dos negros estadunidenses sobre a luta dos negros brasileiros contra o racismo” Santos (2018, p. 2108). O mesmo autor diz que aquela narrativa é rebatida, e que uma das mais comuns aponta para a origem das políticas afirmativas na Índia, após a independência do Reino Unido na metade do século XX, como uma medida para combater os impactos sociais do sistema de castas. Dessa forma, dissocia-se a origem do termo "ação afirmativa" (cunhado nos EUA na década de 1960) da origem das políticas em si, que teriam surgido na Índia em 1948.

As ações afirmativas nascem, portanto, como um conceito voltado para resolver desigualdades internas causadas por discriminação, sejam elas herança de uma estrutura de dominação milenar, ou herança de privilégios criados e mantidos pelo regime colonial. Esta possibilidade vai viabilizar sua difusão na década seguinte, em alguns países da África (como estratégia para a “nativização” de posições de comando, antes desempenhadas pelos colonizadores) e na Malásia - onde a etnia majoritária malaia sofria a dominação da minoria chinesa que, enriquecida pela colonização britânica, controlava 70% das riquezas do país (Silva, 2018, 2110).

Diante dessas discussões, o conceito de ações afirmativas emerge como uma resposta estratégica e necessária às desigualdades estruturais que permeiam diversas sociedades contemporâneas, incluindo o Brasil. Estas políticas são desenhadas para corrigir injustiças históricas e proporcionar oportunidades equitativas para grupos marginalizados, especialmente aqueles que enfrentam discriminação racial e socioeconômica.

Variadas fontes expõem seus entendimentos sobre o que são ações afirmativas, assim Silva (2002) define ações afirmativas como políticas públicas e privadas que visam reparar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo igualdade de oportunidades para grupos socialmente discriminados, especialmente o povo negro. Ainda destaca que tais políticas são instrumentos fundamentais para combater o racismo estrutural e promover a inclusão social, econômica e educacional de afro-brasileiros.

O principal objetivo da ação afirmativa para as pessoas negras é combater o racismo

e seus efeitos duradouros de ordem psicológica. Outra meta importante é introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados “diferentes”. Para alcançar esse fim, no caso brasileiro, é preciso criar as condições para que as pessoas negras possam acessar boas escolas e se desenvolver em profissões de prestígio, até agora destinadas a certos grupos sociais. Devem-se prever também metas de curto, médio e longo prazos para a promoção da equidade e da justiça social (Silva, 2002, p. 107)

Batista (2015) conceitua ações afirmativas como medidas temporárias, intencionais e específicas, implementadas para corrigir desigualdades históricas e promover a equidade racial. O autor em questão insere essa discussão de modo particular para a educação superior, argumentando algumas pontuações, como: a necessidade de reservar vagas na Educação Superior pública para estudantes que enfrentam obstáculos de acesso devido à sua origem étnica, racial e/ou socioeconômica; a relevância das políticas compensatórias como meio pelo qual o Estado pode reduzir ou eliminar as disparidades étnicas existentes no Brasil; a defesa da continuidade do Programa de Ações Afirmativas, sustentada na promoção da diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário, na avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados e na necessidade de aprimoramento do programa para assegurar a permanência e o bom rendimento dos alunos e uma perspectiva de que as ações afirmativas na Educação Superior representam uma maneira de fomentar a justiça social e a democracia, visando garantir direitos sociais e ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados.

Expandindo a reflexão, Gomes, Silva e Brito (2021) definem as ações afirmativas como políticas compensatórias destinadas a superar desigualdades raciais estruturais, garantindo o acesso e a permanência de negros e outros grupos marginalizados no sistema educacional. Os autores destacam a relevância dessas políticas na construção de uma educação inclusiva e igualitária, abordando lutas, conquistas e desafios enfrentados. Dentre os pontos apresentados, enfatizam a ressignificação da luta pelo direito à educação no Brasil, permitindo a entrada de grupos historicamente excluídos no ensino superior e a ampliação da presença de pessoas negras em concursos públicos por meio das cotas raciais. Também destacam o papel do movimento negro como educador, ressaltando que os saberes construídos pela população negra têm sido organizados e sistematizados na atuação como produtor de conhecimentos.

Nesse sentido, hooks (2017) contribui com essa perspectiva ao abordar as ações afirmativas como práticas educativas comprometidas com a promoção da equidade e da justiça social. Embora sua análise não se concentre exclusivamente no contexto brasileiro, a autora destaca a importância de criar espaços educacionais que desafiem normas opressivas e

favoreçam a inclusão de grupos marginalizados. Sua abordagem converge com os princípios das ações afirmativas ao defender uma educação que combata as desigualdades e valorize as múltiplas vozes silenciadas historicamente.

Dois pontos ainda argumentados por Gomes, Silva e Brito (2021) são os impactos das ações afirmativas, que trouxeram resultados significativos, como o aumento da presença de estudantes negros no ensino superior e a implementação de disciplinas de história e cultura afro-brasileira nas escolas, porém ainda questionáveis, ao citar o último ponto que são os desafios persistentes, que apesar das conquistas, os desafios são contínuos enfrentados pelo movimento negro, incluindo a resistência contra as políticas afirmativas e a necessidade de seu aprimoramento contínuo.

Prosseguindo, Passos (2015) define ações afirmativas como políticas proativas que visam modificar a estrutura desigual da sociedade, garantindo acesso de grupos sub-representados, como negros e indígenas, à educação superior e destaca que essas políticas não apenas promovem inclusão, mas também desafiam e transformam a cultura acadêmica, enfrentando preconceitos e práticas excludentes. Enquanto Almeida (2019) conceitua ações afirmativas como estratégias institucionais e políticas para combater o racismo estrutural, proporcionando igualdade de condições e oportunidades para populações negras e enfatiza que tais políticas são fundamentais para desconstruir as estruturas opressivas que perpetuam desigualdades raciais.

Oportuna a relação que Almeida (2019) desenvolve entre o conceito de racismo estrutural e as políticas de promoção de ações afirmativas no Brasil, pois argumenta que, para combater o racismo estrutural, são necessárias ações afirmativas que visam corrigir as desigualdades históricas e estruturais enfrentadas pela população negra.

Uma crítica às ações afirmativas, segundo o autor, é a ideia de que elas violam o princípio da meritocracia, porém, Almeida (2019) contraria essa visão argumentando que, em uma sociedade racista, a verdadeira meritocracia só pode ser alcançada quando as barreiras estruturais são removidas. Ações afirmativas são, portanto, uma maneira de nivelar o campo de jogo, reconhecendo que pessoas negras enfrentam desafios adicionais que precisam ser levados em consideração. Surgem como uma resposta às desigualdades estruturais e históricas que excluíram muitos grupos da participação plena (Hooks, 2017).

Bento (2022) define ações afirmativas como medidas corretivas que visam dismantlar privilégios históricos da branquitude, promovendo equidade racial e inclusão de negros em diferentes esferas sociais, incluindo a educação e o mercado de trabalho. Argumenta que essas políticas são essenciais para romper com as estruturas de poder

racialmente hierarquizadas. Santos (2018) argumenta que as ações afirmativas são essenciais para a justiça social, sendo um componente crítico na luta contra o racismo e a discriminação. Em sua análise, conceitua essas políticas como intervenções estatais que buscam promover a equidade racial, corrigindo disparidades históricas e sistêmicas enfrentadas por afro-brasileiros.

As políticas de ações afirmativas são intrinsecamente ligadas ao conceito de justiça social. Elas são projetadas para promover a igualdade de oportunidades e corrigir as desigualdades históricas e estruturais que afetam grupos marginalizados. Assim Moceli, Martinazzo e Guimarães (2018) considera as políticas afirmativas como mecanismos institucionais que visam corrigir desigualdades históricas e promover a justiça social.

Assim como Gomes (2021) define ações afirmativas como políticas de promoção da igualdade étnico-racial que buscam garantir acesso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes negros e indígenas e enfatiza a importância dessas políticas para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, Ferreira (2020) ajuiza as ações afirmativas como intervenções políticas que visam garantir a equidade racial no acesso ao ensino superior. Ferreira destaca que essas políticas são fundamentais para corrigir as disparidades raciais históricas e promover a inclusão social de grupos marginalizados.

As políticas de ações afirmativas (PAA), como medidas necessárias para coibir os diversos tipos de injustiças sociais resultantes dos processos de colonização, escravização e ausência de políticas compensatórias pós-Abolição, foram incluídas nas agendas políticas brasileiras, principalmente, a partir dos anos 2000 (Gebarra e Gonzaga, 2022, p. 02).

Os autores argumentam a favor da importância de políticas de ações afirmativas como essenciais no enfrentamento de injustiças sociais, que permeiam diversas sociedades, especialmente aquelas com um histórico de discriminação e exclusão sistemática. O Brasil possui um legado de desigualdade que remonta ao período colonial e à escravidão, e que na atualidade ainda reflete ações de um passado não tão distante considerando sua temporalidade.

A implantação de PAA's no Brasil deu-se com sua participação ativa na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, também conhecida como Conferência de Durban, realizada em Durban, África do Sul, em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. O objetivo principal da conferência foi examinar e compreender minuciosamente as origens, variações e expressões atuais do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância. Além disso,

teve como objetivo desenvolver estratégias e ações para eliminar essas práticas nocivas e procurou investigar e abordar as injustiças do passado, incluindo os legados duradouros da escravidão e do colonialismo.

Silva (2002, p. 105) vai nos dizer que a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo “tomou proporções globais, a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro” sobre as ações afirmativas e reforça o papel fundamental do Movimento Negro. Ademais Gomes (2021, p. 114) diz que a Conferência [...] “contou com a participação de representantes dos movimentos negros e indígenas. A conferência impactou na expansão da discussão e das ações dentro da temática racial brasileira”, da mesma forma Passos (2015) ratifica a importância da participação do Brasil em tal conferência. Corroborando, Ferer Júnior *et.al* (2018) diz que

[...] os preparativos no Brasil para a realização da Conferência de Durban foram fundamentais para colocar o racismo na agenda da mídia, de uma maneira como não havia estado antes. Até meados de 2001, o tratamento conferido pelos jornais aos projetos difusos de ação afirmativa racial refletia as ambiguidades dos discursos do governo federal sobre a questão. Mas, no contexto pré-Durban, os jornais brasileiros despertaram para o fato da brutal desigualdade racial que marca a sociedade brasileira, publicando matérias que, entre outras coisas, divulgavam os números alarmantes desse problema social (Ferer Júnior *et.al*, 2018, p. 73)

Ao participar da conferência, o Brasil reafirmou seu compromisso com os direitos humanos e a luta contra o racismo em nível internacional. A delegação brasileira desempenhou um papel ativo na negociação e redação da Declaração de Durban e do Plano de Ação, documentos que estabeleceram diretrizes globais para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas. Assim a conferência proporcionou uma plataforma para o Brasil reconhecer publicamente as desigualdades históricas resultantes da escravidão e do colonialismo. O país aproveitou a oportunidade para tratar da necessidade de reparações e medidas compensatórias para as populações afrodescendentes e indígenas, alinhando-se com a agenda global de justiça social e serviu de inspiração para outras nações, especialmente na América Latina e no Caribe (Ribeiro, 2008)

Torna-se pertinente, nesta discussão, trazer “um show à parte” da Conferência de Durban, como citou Carneiro (2002, p. 210) que foi a participação das mulheres, especialmente a das mulheres negras brasileiras, que desempenharam um papel decisivo na formulação e aprovação de políticas e recomendações voltadas para a erradicação do racismo e da discriminação racial. Lideradas por organizações como Criola, Geledés/Instituto da Mulher Negra e Maria Mulher, elas trouxeram à tona as interseccionalidades de gênero e raça,

influenciando significativamente os debates e resultados da conferência. Suas contribuições foram essenciais para o reconhecimento das especificidades da discriminação enfrentada pelas mulheres afrodescendentes e para a inclusão de políticas públicas que visam combater essas desigualdades, consolidando a importância de uma abordagem inclusiva e interseccional na luta contra o racismo global (Carneiro, 2002).

Rodrigues e Freitas (2021) diz que foi fundamental para a inclusão de políticas públicas e ações afirmativas na agenda internacional, a participação das mulheres, especialmente das feministas negras brasileiras. Com a maior delegação nacional, cerca de 600 integrantes, e a ocupação de posições chave como a Relatoria Geral por Edna Roland, as ativistas conseguiram incorporar reivindicações importantes ao Programa de Ação de Durban, destacando os problemas específicos enfrentados pelas mulheres negras e as múltiplas formas de discriminação. Esse protagonismo também impulsionou a adoção do conceito de interseccionalidade na literatura acadêmica brasileira, fortalecendo a luta por igualdade e justiça social. Essa abordagem é estreita ao que Carneiro (2002) já expunha e Ribeiro (2008) reforça ao discorrer sobre os trajetos das mulheres negras nos espaços políticos e sociais, inserido sua participação na Conferência de Durban, mas citando outros eventos como o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em 1988 e a II Marcha Zumbi dos Palmares em 2005.

Antes da conferência, Silva (2002), assevera que no Brasil, o primeiro projeto de ação afirmativa para pessoas negras, o GXXI, surgiu em 1999, resultado de uma aliança social estratégica entre três instituições de naturezas distintas. A organização não-governamental Geledés - Instituto da Mulher Negra, responsável pela execução das atividades e pela concepção final do plano de ação; a Fundação BankBoston, uma entidade empresarial que forneceu assistência técnica, apoio financeiro e material; e a Fundação Cultural Palmares, uma organização governamental que contribuiu com apoio financeiro e material para algumas atividades. “O projeto pauta-se pelo princípio de que o acesso ao conhecimento interfere qualitativamente na vida cotidiana, na apropriação e análise crítica do legado cultural da humanidade e na solução dos problemas práticos” (Silva, 2002, p. 113).

Após a Conferência de Durban, o Brasil se empenhou de forma inédita em encontrar maneiras de executar a Declaração da conferência, da qual foi um dos signatários. Essa declaração propunha a implementação de políticas de ação afirmativa, incluindo cotas, para beneficiar negros, indígenas e outras minorias (Munanga, 2022). Moceli, Martinazzo e Guimarães (2018) também mostra as contribuições de tal evento, dizendo que

A conferência também influenciou outras mudanças como a utilização do critério de autodeclaração para cor/raça pelo IBGE; o Estatuto da Igualdade Racial; a adoção de um sistema de cotas raciais para o acesso ao ensino superior e mercado de trabalho; a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino básico (Moceli, Martinazzo e Guimarães, 2018, p. 295)

Frente ao considerável debate das PAA, houve uma mobilização social e política que operou diretamente na busca de medidas de correção de desigualdades, onde o movimento negro atuou

[...] não só no combate ao racismo, mas também na proposição política de alternativas para a correção das desigualdades raciais, vivenciou uma trajetória histórica de amadurecimento político ao longo do século XX. As organizações negras constituídas a partir do início desse século inspiraram-se no legado de resistência negra deixado pelos africanos e africanas escravizados e seus descendentes. Além de uma experiência interna de lutas contra a escravidão, a opressão e o racismo no decorrer do processo histórico brasileiro, essas organizações também se inspiraram em referências internacionais, tais como o movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, nos anos 1950 e 1960, as lutas de libertação e os processos de descolonização dos países africanos de língua oficial portuguesa, nos anos 1960 e 1970, e a articulação internacional pelo fim do regime do Apartheid (1948 a 1994), na África do Sul (Gomes, Silva e Brito, 2021, p. 03).

O movimento negro assume um papel fundamental na luta contra o racismo e a desigualdade racial, atuando como um agente catalisador de conscientização, mobilização e transformação social. Ao expor e condenar as injustiças enfrentadas pela comunidade negra, o movimento amplia a visibilidade das questões raciais, desafiando estereótipos arraigados e narrativas discriminatórias. Além disso, ao advogar por políticas públicas que visam à igualdade e à inclusão, como a adoção de leis antidiscriminatórias e a implementação de programas de ação afirmativa, o movimento negro não apenas busca corrigir injustiças históricas, mas também aspira a criar um ambiente social mais justo e equitativo para todos os cidadãos.

A dinâmica do Movimento Negro é caracterizada pela diversidade de formas de ação, congregando uma variedade de entidades de natureza política, social e cultural. Inclui desde organizações formalmente instituídas até grupos sem institucionalização oficial, bem como indivíduos e coletivos engajados na luta antirracista dentro de contextos diversos, como sindicatos, partidos políticos de diferentes orientações ideológicas, movimentos sociais e igrejas.

Esses coletivos são reconhecidos por sua atuação, muitas vezes de maneira informal, e abrangem uma ampla gama de grupos, como estudantes, mulheres, jovens, entre outros. Além disso, indivíduos atuam de maneira contínua e, por vezes, sistemática, pela

igualdade racial em seus locais de trabalho, utilizando suas posições institucionais, como é o caso de ativistas dentro de universidades. Adicionalmente, indivíduos debatem e propõem ações em seus círculos sociais, contribuindo para a conscientização e a promoção da igualdade racial em diversas esferas da sociedade (Santos, 2018).

Outra atuação do Movimento Negro, segundo Moceli, Martinazzo e Guimarães (2018) foi expor o mito da democracia racial, demonstrando as profundas desigualdades e injustiças enfrentadas pela população negra. Simultaneamente, pressionava e exigia que o Estado adotasse uma postura mais ativa e comprometida na implementação de políticas públicas que combatessem a exclusão e a discriminação social. Essa mobilização foi crucial para evidenciar as disparidades raciais presentes na sociedade e para reivindicar ações concretas que promovessem a igualdade e a justiça social. Ao desafiar a narrativa dominante, o movimento negro teve um papel essencial na luta por um reconhecimento mais realista e inclusivo das questões raciais no país.

Santos (2018) faz uma linha temporal que demonstra a evolução e o fortalecimento das políticas de ação afirmativa no Brasil ao longo das décadas, culminando na criação de estruturas e mecanismos institucionais para promover a igualdade racial e combater o racismo no país. Abaixo encontra-se de forma resumida essa evolução, através de um quadro, (Quadro 02):

Quadro 2 - Linha temporal de ações afirmativas no Brasil

Década de 1980	Início da maturação das políticas de ação afirmativa, com a criação de conselhos e órgãos de assessoria em alguns estados e municípios, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo em 1984.
Anos 1990:	Continuidade do desenvolvimento de políticas de ação afirmativa, com a criação de órgãos como a Secretaria Extraordinária de Promoção e Defesa das Populações Negras do Estado do Rio de Janeiro em 1991 e a Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra de Belo Horizonte em 1998.
Ano 2003:	Criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) com status de Ministério, representando um marco importante no fortalecimento e consolidação das políticas de ação afirmativa no Brasil.
Ano 2010:	Estabelecimento do CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial) e do SINAPIR (Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial) pela Lei 12.288/2010, visando articular a SEPPIR a órgãos estaduais e municipais e descentralizar as ações de promoção da igualdade racial.

Fonte: Elaboração própria, adaptado (Santos, 2018).

Além do Quadro 2, temos dois dispositivos que trazem discussões sobre a temática: a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental na promoção da igualdade racial no Brasil, ao incorporar princípios que combatem o racismo e valorizam a diversidade

étnico-cultural. A Carta Magna assegura direitos fundamentais a todos os cidadãos, com destaque para a promoção da igualdade e a erradicação do racismo, temas centrais de seu ordenamento jurídico (Brasil, 1988).

Gomes e Rodrigues (2018) destacam que a Constituição emergiu como um instrumento de "resistência democrática", articulando demandas históricas dos movimentos negros, como o reconhecimento das desigualdades raciais e a garantia de direitos coletivos. No campo da educação, o artigo 210, que prevê o respeito à diversidade cultural, é destacado por Galvão e Alves (2025) como base para a implementação da Lei 10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira.

O artigo 5º da Constituição assegura a igualdade formal entre todos os cidadãos, mas, conforme Gomes e Rodrigues (2018), a efetivação da igualdade material exige políticas específicas para superar disparidades estruturais que afetam a população negra. Almeida (2022) associa essa necessidade ao artigo 3º, que define como objetivo do Estado a redução das desigualdades sociais, vinculando-a aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 também prevê a criminalização do racismo, com o artigo 5º, inciso XLII, estabelecendo que a prática do racismo é um crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1988). Garrido (2018) destaca que essa criminalização foi resultado da pressão de movimentos negros, como o de Lélia Gonzalez, que buscou transformar o racismo em um crime grave, refletindo um compromisso com a justiça racial.

O direito à terra, garantido no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para comunidades quilombolas, é visto por Garrido (2018) como uma conquista decorrente da luta por reparação histórica liderada por ativistas. Gomes e Rodrigues (2018) acrescentam que esse dispositivo busca corrigir violências coloniais, ainda que sua efetivação permaneça lenta e fragmentada. O reconhecimento da posse das terras por comunidades quilombolas e a inclusão de direitos territoriais no ordenamento jurídico brasileiro refletem um avanço significativo na luta pela justiça social.

Além disso, a Constituição de 1988 também se apresenta como um marco para a implementação de políticas afirmativas, respaldadas pelo artigo 37, que determina que a administração pública deve promover concursos públicos de forma equitativa, com medidas como a reserva de vagas para negros e indígenas no serviço público (Brasil, 1988).

Almeida (2022) relaciona essas políticas aos princípios de equidade da DUDH, destacando como as ações afirmativas têm sido essenciais para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos racializados no mercado de trabalho e no acesso a

serviços essenciais. Galvão e Alves (2025) reforçam a importância dessas medidas, argumentando que são fundamentais para romper com a marginalização de grupos historicamente excluídos e democratizar o acesso a oportunidades no serviço público e na educação.

A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, reforça esses princípios ao estabelecer diretrizes para a superação das desigualdades raciais no âmbito educacional e social (Brasil, 1988, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também aborda a questão racial ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Essas legislações alteram o artigo 26-A da LDB e determinam que o ensino de História do Brasil deve considerar as contribuições dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira, promovendo uma educação antirracista e mais representativa. Além disso, o artigo 3º da LDB defende a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam equidade racial no sistema de ensino (Brasil, 1996, 2003, 2008).

Em âmbito nacional, o início da implantação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro ocorreu em 2001, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) introduziram o sistema de cotas devido à Lei Estadual 3.708. Em seguida, em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS) adotaram políticas similares, seguidas pela Universidade de Brasília (UnB) em 2003. As iniciativas pioneiras dessas instituições foram fundamentais não apenas por demonstrarem a viabilidade das cotas, mas também por promoverem o debate público sobre desigualdades raciais, racismo e a importância das ações afirmativas na sociedade brasileira (Passos, 2015).

A adoção de ações afirmativas raciais pela Universidade de Brasília (UnB) ampliou a discussão para todo o país, retirando-a do âmbito do estado do Rio de Janeiro. Isso ocorreu por três razões principais. Primeiro, a UnB foi a primeira universidade federal a implementar tais políticas. Diferente das universidades municipais ou estaduais, as federais possuem grande autonomia administrativa, o que indicava que essas instituições também estavam engajadas no debate sobre ações afirmativas raciais, abrindo precedentes para que outras adotassem políticas semelhantes de maneira autônoma.

Vale lembrar que as universidades estaduais do Rio de Janeiro tiveram a política

imposta por meio de legislação estadual. Segundo a UnB é a universidade mais próxima do centro do poder político federal, o que lhe confere importância simbólica e prática. A terceira razão que fez da UnB o foco das atenções da imprensa foi a criação de uma comissão verificação racial dos candidatos às cotas, a fim de evitar fraudes, ou seja, que vestibulandos brancos se beneficiassem indevidamente das cotas destinadas a negros.

Essa comissão seria composta por cientistas sociais, militantes do movimento negro e estudantes universitários, todos com suas identidades protegidas (Maio; Santos, 2005 apud Feres Júnior, 2018, p. 75). A implementação de políticas públicas e ações institucionais que promovam o acesso ao Ensino Superior é uma característica recorrente nos processos de expansão da matrícula em diversos países. No contexto brasileiro, observa-se uma significativa abertura que tem permitido a entrada de estudantes oriundos de segmentos previamente excluídos desse nível educacional (Barbosa, 2019).

Reconhece assim que as políticas afirmativas têm ganhado maior destaque no campo da Educação. Isso se evidencia através de medidas como a reserva de vagas em universidades públicas, conhecidas como cotas com critérios raciais, e a implementação da Lei 10.639/2003. Segundo Santos (2018), essas iniciativas visam corrigir desigualdades históricas de acesso ao Ensino Superior.

Paralelamente, Barbosa (2019) observa que a implementação de políticas públicas e ações institucionais para promover o acesso ao Ensino Superior é uma característica comum nos processos de expansão da matrícula em diversos países. No contexto brasileiro, essa abertura tem sido significativa, permitindo a inclusão de estudantes de segmentos anteriormente excluídos desse nível educacional. No entanto, enquanto as cotas continuam a ser um instrumento para promover a equidade educacional, sua implementação requer uma abordagem cuidadosa e contínua avaliação para mitigar impactos negativos e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades justas de desenvolvimento acadêmico e profissional.

A implementação de políticas afirmativas no Brasil tem encontrado na educação seu campo principal de atuação, buscando enfrentar as profundas raízes de racismo e exclusão presentes no sistema educacional. Apesar dos avanços, escolas e universidades continuam a refletir estruturas racistas que perpetuam desigualdades.

Ao focar em grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas de baixa renda, essas políticas visam não apenas corrigir as históricas barreiras de acesso, mas também desafiar a falta de diversidade e representatividade dentro das instituições acadêmicas. A diversificação do ambiente acadêmico não só enriquece as

experiências educacionais com múltiplas perspectivas, mas também é essencial para formar um capital humano mais resiliente e adaptável às complexidades contemporâneas. No entanto, é crucial reconhecer que a implementação efetiva das políticas afirmativas enfrenta resistência e obstáculos institucionais arraigados, refletindo a necessidade urgente de transformações estruturais mais profundas para garantir um ensino superior verdadeiramente inclusivo e equitativo no Brasil.

A partir da compreensão das leituras nesta seção, podem-se enumerar como pressupostos teóricos: (a) A implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil tem alcançado notoriedade, especialmente após a participação do país na Conferência de Durban, sob exposição de fatos ocorridos e inspirou outras nações (Silva, 2002; Ferer Junior *et.al*, 2018; Munanga, 2022; Moceli; Martinazzo e Guimarães, 2018); (b) O entendimento sobre ações afirmativas é unânime com relação a um dispositivo que busca reparar desigualdades na busca de justiça social e sua origem, além de ser vista como prática educativa (Silva, 2002; Batista, 2015; Gomes, Silva e Brito, 2021; Passos, 2015; Almeida, 2019; Santos, 2018; Moceli, Martinazzo e Guimarães, 2018; Gebarra e Gonzaga, 2022; hooks, 2017); (c) A atuação do Movimento Negro foi crucial no combate ao racismo e na implementação de políticas afirmativas no Brasil, contando com a participação das mulheres, especialmente negras brasileiras, como principais líderes, promovendo a interseccionalidade nas políticas públicas para ações afirmativas (Santos, 2018; Gomes, Silva e Brito, 2021; Moceli, Martinazzo e Guimarães, 2018; Carneiro, 2002; Rodrigues e Freitas, 2021; Ribeiro, 2008); (d) A educação tem sido o campo de principal execução de políticas afirmativas no Brasil, com ênfase no ensino superior aumento da presença de estudantes negros (Barbosa, 2019; Santos, 2018; Feres Júnior, 2018; Gomes, Silva e Brito (2021).

3 SUPORTE METODOLÓGICO PARA A PESQUISA AVALIATIVA

3.1 Tipologia da pesquisa, categorias de análise e abordagem avaliativa

Segundo Minayo e Deslandes (2002), a pesquisa social e a avaliação de políticas públicas exigem uma abordagem metodológica ampla e flexível, que ultrapasse a simples quantificação de resultados. As autoras argumentam que os fenômenos sociais são complexos e multifacetados, o que torna imprescindível a utilização de metodologias que integrem tanto dados quantitativos quanto qualitativos, permitindo uma visão mais profunda e crítica da realidade social.

Para Becker (1997) a pesquisa avaliativa deve sempre considerar as condições contextuais e históricas que moldam o comportamento dos sujeitos. Alerta que diferentes observadores podem ter interpretações distintas de um mesmo fenômeno, dependendo de suas perspectivas e do contexto em que a pesquisa é conduzida. Isso destaca a importância de uma reflexão contínua sobre as metodologias empregadas e os pressupostos subjacentes à pesquisa e que a abordagem avaliativa nas ciências sociais deve ser uma prática rigorosa e reflexiva, que busca não apenas medir ou descrever, mas interpretar e contextualizar as ações humanas dentro de uma teia mais ampla de significados e relações sociais (Becker, 1997).

Enquanto para Baccin Brizolla et. al (2020), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais é fundamental para entender os significados e interpretações que indivíduos ou grupos atribuem a fenômenos sociais, que ultrapassam técnicas quantitativas ao explorar questões subjetivas e abertas, proporcionando uma análise mais profunda e descritiva dos comportamentos humanos.

Os autores ainda salientam que a pesquisa qualitativa utiliza dados não quantificáveis, como textos e interações sociais, e sua abordagem indutiva permite a construção de novos conhecimentos teóricos a partir dos dados coletados e que o papel do pesquisador é crucial, pois sua interação com os sujeitos da pesquisa influencia os resultados e exige sensibilidade para compreender contextos sociais complexos.

Sob a perspectiva de Prigol e Behrens (2019) a metodologia qualitativa é uma abordagem de pesquisa caracterizada por sua flexibilidade e profundidade analítica, voltada para a compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Ao contrário de métodos quantitativos, que buscam a mensuração de variáveis e dados numéricos, a pesquisa qualitativa concentra-se na interpretação dos significados, valores e experiências humanas dentro de contextos específicos.

Neste estudo, o objeto de investigação é a avaliação das políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará. A pesquisa examinará a abrangência dessas políticas, focando sua abrangência no ambiente universitário. A metodologia adotada é de base qualitativa, baseada em princípios epistemológicos que consideram as interações sociais e contextuais. O estudo utilizará eixos analíticos de análise de conteúdo e contexto, com atenção à trajetória institucional, territorialidade e temporalidade, seguindo a metodologia de avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008) para atingir os objetivos.

Dialogando com a perspectiva de Rodrigues (2008), Boullosa (2020) destaca a necessidade de um olhar epistemológico mais profundo em contraste com as escolas tradicionais, como a científica-experimental e a gerencialista, que priorizam métodos quantitativos e técnicos, focando na objetividade e neutralidade. Para a autora, é essencial ir além dessas abordagens, incorporando dimensões subjetivas, participativas e axiológicas, a fim de entender não apenas os resultados das políticas, mas também suas razões e impactos sociais, promovendo assim uma avaliação mais inclusiva e crítica, como ocorre através da avaliação em profundidade.

Entre as alternativas propostas pelos teóricos no campo dos estudos críticos em avaliação, destaca-se a avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008, 2016), com aprimoramentos trazidos por Gussi (2008) ao introduzir a noção de trajetória e Gonçalves (2008) e Gonçalves e Santos (2010) ao destacarem a importância de indicadores socioculturais.

A abordagem parte do princípio de que o conhecimento é multidimensional e construído a partir de diferentes fontes. Rodrigues (2008) salienta que a avaliação não deve se limitar aos aspectos centrais da política, rejeitando modelos universais que ignoram as particularidades de cada contexto. A avaliação em profundidade se caracteriza pela interdisciplinaridade e requer uma investigação extensa, detalhada e multidimensional, valorizando as ciências sociais, especialmente a antropologia, para a análise das políticas públicas.

Rodrigues (2008) propõe quatro eixos de análise, sendo assim detalhado: o primeiro eixo foca no conteúdo do programa, examinando sua formulação, bases conceituais e coerência interna. Esse eixo visa avaliar em que medida a política pública está ancorada em paradigmas teóricos sólidos e como esses conceitos estão integrados de forma coerente para enfrentar os problemas que motivaram sua criação. A análise do conteúdo verifica se os

objetivos propostos são compatíveis com as ações e recursos disponibilizados, garantindo que a política seja bem estruturada e capaz de atingir suas metas.

O segundo eixo de análise considera o contexto socioeconômico, político e legal no qual a política foi formulada e implementada. Esse eixo busca compreender como as condições externas, como a conjuntura política, o ambiente econômico e as normativas jurídicas, influenciam tanto a criação quanto a execução da política pública. Entender o contexto é fundamental para avaliar a viabilidade e a eficácia da política, uma vez que fatores externos podem limitar ou potencializar seus resultados. Dessa forma, esse eixo reforça que as políticas públicas não atuam isoladamente, mas estão inseridas em ambientes complexos que condicionam seu sucesso ou fracasso.

O terceiro eixo de análise refere-se à trajetória institucional da política, visando analisar o “grau de coerência/dispersão do programa ao longo seu trânsito pelas vias institucionais” (Rodrigues, 2008, p. 12). Esse eixo visa identificar possíveis desvios, interrupções ou mudanças que possam ter ocorrido ao longo do processo de execução, analisando o grau de coerência entre a formulação original da política e sua aplicação prática. A trajetória institucional também revela como as interações entre diferentes órgãos públicos e os interesses institucionais influenciam a condução da política. Avaliar essa trajetória é essencial para verificar se as instituições responsáveis mantiveram o foco nos objetivos propostos ou se houve dispersão que comprometeu a eficácia do programa.

A análise relativista, inspirada em Geertz (2008), busca uma "descrição densa" das trajetórias, considerando os significados atribuídos pelos envolvidos. Nesse sentido, o avaliador deve compreender como os sujeitos percebem a política e seus resultados, a partir de suas próprias referências culturais. Ao adotar uma abordagem etnográfica, a análise foca nas trajetórias institucionais coletivas, vistas como um processo contínuo e transformador, influenciado por fatores internos e externos (Gussi; Oliveira, 2015). Rodrigues (2008) destaca que é crucial compreender os momentos de ruptura ou redirecionamento que ocorrem entre a concepção e a implementação da política.

Por fim, o quarto eixo enfocou o espectro temporal e territorial da política, ou seja, a relação entre os objetivos da política e as especificidades locais e temporais. Esse eixo destaca a importância de adaptar a política às particularidades regionais e históricas das áreas em que é implementada, levando em conta as características culturais, sociais e econômicas de cada localidade. Além disso, a análise temporal busca entender como a política se desenvolve e se ajusta às mudanças contextuais ao longo do tempo, garantindo que suas ações continuem relevantes e eficazes diante de novos desafios.

Quadro 3 - Matriz de categorias de análise teórica com perguntas alinhadas

CATEGORIAS DE ANÁLISE	BASE CONCEITUAL	QUESTÕES OBSERVADAS EMPIRICAMENTE (COLETIVOS NEGROS)	QUESTÕES OBSERVADAS EMPIRICAMENTE (INSTITUCIONAL - PROPLAD/CPGE)
Colonialismo e colonialidade	Quijano, 2005; Mignolo, 2017; Dussel, 2005; Lugones, 2020; Grosfoguel, 2008; Césaire, 2010; Ballestrin, 2013; Fanon, 1961.	- Os princípios da colonialidade ainda estão presentes na estrutura acadêmica da UFC? Como isso se manifesta nas políticas institucionais? - O currículo dos cursos da UFC reflete a diversidade de epistemologias ou ainda está centrado em uma visão eurocêntrica? Existem ações concretas para mudar essa realidade? - A UFC tem incorporado práticas acadêmicas decoloniais? Como os coletivos negros avaliam essa incorporação? - Os coletivos negros percebem resistência institucional na implementação de políticas que desafiam as estruturas coloniais na UFC? Perguntas (Bloco 2): - Você já participou de algum conselho, fórum ou grupo institucional na UFC? Como avalia sua atuação? Perguntas (Bloco 3): - Você já teve contato com programas ou iniciativas voltadas para a promoção da igualdade racial em outros contextos? Quais? - Como as especificidades regionais e culturais do Ceará influenciam a formulação e implementação das políticas de igualdade racial na UFC?	- Como a UFC lida com os desafios do racismo estrutural e incorpora isso no seu planejamento institucional? (Bloco 1) - Como as características regionais e culturais do Ceará influenciam a formulação e execução dessas políticas na UFC? (Bloco 3)
Raça e racismo	Nascimento, 2017; Domingos, 2012;	- Os coletivos negros da UFC percebem que a	- Quais desafios a UFC enfrenta para colocar em

	Beserra e Laverge, 2018; Almeida, 2016; Gonzalez e Hasenbalg, 2022; Moura, 1994; Fonseca, 2016.	universidade tem políticas eficazes para combater o racismo estrutural? Como essa percepção tem sido avaliada nos últimos anos? - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC contempla diretrizes claras para o enfrentamento do racismo na universidade? Como os coletivos negros avaliam essa implementação? - Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes negros no ambiente universitário da UFC? Há mecanismos institucionais de apoio? - As denúncias de racismo na UFC são devidamente apuradas e tratadas pela administração? Como os coletivos negros avaliam a resposta institucional? Perguntas (Bloco 1): - O que você entende por racismo institucional? Você percebe sua presença na UFC? - Quais são as maiores dificuldades para estudantes negros dentro da UFC? Perguntas (Bloco 2): - Como você percebe a atuação dos coletivos negros na universidade? Essa percepção mudou com o tempo?	prática as políticas de igualdade racial do PDI? (Bloco 1) - Como a gestão da universidade tem se adaptado às mudanças sociais e legais relacionadas à igualdade racial no Brasil? (Bloco 2)
Políticas públicas educacionais e ensino superior	Martins, 1994; Azevedo, 2004; Libâneo, 2016; Fonseca, 2009; Freitas e Vieira, 2011; Shiroma, 2019; Bortot; Scaff; Souza, 2023; Verger, 2018; Cunha, 2007; Pinto, 1994; Miranda e Stallivieri, 2017.	- O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC prevê ações afirmativas para ampliar a inclusão racial na universidade? Como essas ações são articuladas com a PROPLAD e a CPGE? - Os coletivos negros participam efetivamente da elaboração e revisão	- A UFC possui metas específicas no PDI relacionadas à promoção da igualdade racial? Se sim, quais são e como estão sendo implementadas? (Bloco 1) - A instituição tem oferecido capacitações para a comunidade acadêmica? Há quanto tempo? (Bloco 1) - Como as políticas de

		das políticas públicas educacionais na UFC? Como se dá essa participação? - Como a UFC avalia o impacto das políticas educacionais na inclusão e permanência dos estudantes negros e indígenas? - Existem ações institucionais voltadas para a adaptação dos espaços acadêmicos às demandas dos coletivos negros? Se sim, como elas têm sido implementadas? Perguntas (Bloco 1): - Como você compreende a estruturação das políticas afirmativas na UFC no contexto da sua criação? - De que maneira a legislação vigente influencia a formulação dessas políticas na UFC? Perguntas (Bloco 2): - Como as políticas de igualdade racial na UFC evoluíram ao longo do tempo? Quais mudanças foram mais significativas? Perguntas (Bloco 3): - De que maneira as políticas da UFC dialogam com políticas de igualdade racial em nível estadual ou federal? - Quais mudanças poderiam ser feitas para ampliar o alcance e a efetividade dessas políticas no contexto universitário?	promoção da igualdade racial na UFC mudaram ao longo do tempo? Quais avanços e dificuldades você percebeu? (Bloco 2) - Existe alguma diferença na aplicação das políticas de igualdade racial nos diferentes campi da UFC? Se sim, como a gestão tem lidado com isso? (Bloco 3)
Ações afirmativas	Silva, 2002; Batista, 2015; Gomes, Silva; Brito, 2021; Santos, 2018; Passos, 2015; Almeida, 2019; Hooks, 2017; Bento, 2022; Moceli; Martinazz; Guimarães, 2018; Gomes, 2021; Ferreira, 2020; Ferres Júnior, 2018.	- As cotas raciais na UFC têm impactado de forma significativa o perfil dos estudantes? Como os coletivos negros avaliam essa mudança? - Como a UFC tem estruturado políticas de permanência estudantil para os alunos	- Como as iniciativas da universidade têm ajudado a colocar em prática e acompanhar as políticas antirracistas na UFC? (Bloco 1) - Quais momentos históricos da UFC refletem as conquistas ou dificuldades na implementação de ações

		beneficiados pelas ações afirmativas? Essas políticas são suficientes? - Os coletivos negros percebem apoio institucional para fortalecer e ampliar as políticas de ações afirmativas? Como esse apoio tem sido demonstrado? - Como a UFC avalia a efetividade das ações afirmativas e quais desafios ainda precisam ser superados, segundo os coletivos negros? Perguntas (Bloco 1): - Você conhece as políticas afirmativas da UFC e a legislação que as ampara? Como avalia sua implementação? - Como você entende a intenção da UFC ao criar políticas de igualdade racial? Perguntas (Bloco 2): - A UFC disponibiliza suporte institucional para fortalecer as ações dos coletivos? Se sim, de que forma? - Quais fatores influenciam a efetividade das políticas afirmativas da UFC na redução das desigualdades raciais? Perguntas (Bloco 3): - Quais impactos das políticas afirmativas da UFC podem ser percebidos na trajetória dos estudantes negros ao longo do tempo? - Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para fortalecer a disseminação e a adesão dos estudantes às políticas afirmativas da UFC?	afirmativas? (Bloco 2) - Como você avalia a efetividade das políticas de igualdade racial da UFC ao longo dos anos, considerando diferentes períodos de gestão? (Bloco 3) - O PDI historicamente tem disponibilizado capacitação para a comunidade acadêmica? Desde quando? (Bloco 3)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa avaliativa/2024.

Para Gussi e Oliveira (2015), a análise da avaliação em profundidade deve considerar as novas configurações das intervenções estatais, as relações de poder e os

interesses sociais, bem como o universo cultural dos envolvidos. A metodologia dessa abordagem não segue modelos rígidos, mas é construída ao longo do processo avaliativo, conforme escolhas metodológicas do pesquisador (Gussi; Oliveira, 2015).

E Gonçalves (2008) ressalta que essa metodologia permite um processo de avaliação mais inclusivo, capaz de capturar as nuances e as transformações sociais provocadas pelas políticas ao longo do tempo. Essa abordagem valoriza a trajetória das políticas públicas, analisando como elas evoluem e são ressignificadas pelos diversos atores envolvidos, o que contribui para uma compreensão mais rica e crítica das políticas públicas no contexto brasileiro.

Gussi e Oliveira (2015) discutem a avaliação contra-hegemônica de políticas públicas como uma abordagem que desafia os paradigmas tradicionais, normalmente orientados pela eficiência técnica e pela mensuração quantitativa de resultados e que segundo Cruz (2019), esta abordagem é essencial para uma compreensão crítica e aprofundada dos contextos sociais em que essas políticas operam. Em oposição aos critérios convencionais de eficiência e resultados que geralmente reproduzem lógicas neoliberais, ela defende uma avaliação que valorize a pluralidade de significados atribuídos às políticas por diferentes grupos sociais.

A adoção de tal perspectiva não apenas reflete uma ruptura com esses modelos, mas também uma tentativa de construir processos avaliativos que sejam inclusivos e participativos, com ênfase nas realidades sociais e culturais dos sujeitos diretamente impactados. Nesse sentido, ao aplicar essa abordagem a uma política pública de âmbito federal, como no caso das políticas de igualdade racial, a intenção é captar se essas medidas de fato respondem às demandas da comunidade local, levando em consideração a experiência dos beneficiários. Trata-se, portanto, de uma avaliação que busca transcender as lógicas instrumentais do mercado e da burocracia estatal, priorizando a emancipação social e a reflexão crítica sobre os impactos dessas políticas na vida das pessoas (Gussi e Oliveira, 2015).

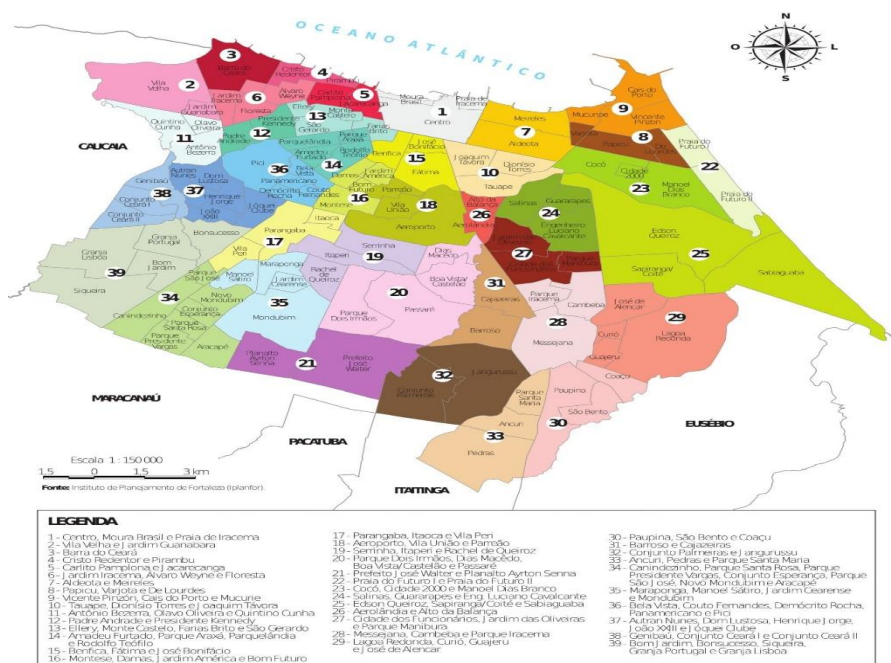
3.2 Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa

Para caracterizar um universo multifacetado, é essencial adotar uma abordagem metodológica capaz de captar a complexidade dos fenômenos em suas diversas dimensões. Duarte (2002) destaca que a pesquisa qualitativa exige uma compreensão ampla dos

contextos sociais, os quais são compostos por múltiplas interações e perspectivas, demandando do pesquisador um olhar atento às nuances e dinâmicas presentes na realidade investigada. Essa multiplicidade de fatores também se reflete no planejamento urbano e territorial, onde diferentes dimensões sociais, econômicas e geográficas precisam ser integradas.

No caso de Fortaleza, o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2015) evidencia que a cidade está inserida na Região de Planejamento da Grande Fortaleza, composta por 19 municípios. Esse planejamento tem como objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico e territorial de forma integrada, levando em consideração as especificidades de cada município. A Grande Fortaleza, por sua vez, concentra uma significativa parcela da população e da atividade econômica do estado, o que reflete a necessidade de políticas públicas que abarquem essa complexidade.

Figura 2 – Mapa dos territórios administrativos de Fortaleza



Fonte: Anuário do Ceará (2024).

Nesse contexto de transformação e crescimento, a Universidade Federal do Ceará (UFC), criada pela Lei nº 2.373, em 1954, surge como uma resposta às demandas por educação superior de qualidade, visando o desenvolvimento científico, econômico e social da região. Sua criação, em consonância com o processo de planejamento e expansão de Fortaleza e do estado, não apenas ampliou as opções educacionais, mas também fortaleceu o papel da educação no desenvolvimento regional e na integração do Ceará no cenário nacional (Acesso a informação - UFC).

Sob a condução do Professor Antônio Martins Filho, seu primeiro reitor, a UFC foi oficialmente instalada em 25 de junho de 1955, contando, inicialmente, com quatro unidades acadêmicas: a Escola de Agronomia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Farmácia e Odontologia. Desde então, a universidade passou por um processo contínuo de expansão, refletido tanto na criação de novos cursos e unidades acadêmicas quanto na inauguração de novos campi.

A UFC consolidou-se como uma instituição de referência, comprometida com a formação de capital humano qualificado e com a produção de conhecimento em diversas áreas, contribuindo, assim, de maneira decisiva para o desenvolvimento socioeconômico do Ceará e da região Nordeste (Acesso a informação - UFC).

Optei por realizar esta pesquisa na Universidade Federal do Ceará (UFC), em vez de outras instituições de ensino superior de Fortaleza, por três motivos principais. Em primeiro lugar, por uma questão locacional, já que resido em Caucaia, na região metropolitana de Fortaleza, o que facilita o acesso e a realização do trabalho de campo. Em segundo lugar, por uma razão profissional, pois atuo como servidor na UFC desde 2022, o que me proporciona familiaridade com a dinâmica institucional. E, por fim, por um aspecto histórico: a UFC é a universidade mais antiga de Fortaleza, completando, em 2024, um marco de tradição e influência acadêmica na região (Anuário do Ceará, 2024-2025).

Uma pesquisa⁵ realizada pelo Grupo de Trabalho de Políticas Etnorraciais pela Defensoria Pública da União (DPU) juntamente com a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) nos traz dados interessantes. O documento intitulado “Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais”, nos mostra a temporalidade das Políticas de Cotas Raciais no Brasil.

Voltando-se para o Ceará, nenhuma Universidade Federal adotou a Lei de Cotas anterior a 2012, porém temos exemplos de outras Universidades Federais no Nordeste que

⁵ Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2022/setembro/Anexo-Circ339-22.pdf>

impulsionaram essa temática na prática, como é o caso da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal de Paraíba (UFPB), como demonstrado na figura abaixo, retirada da pesquisa.

Figura 3 - Evolução cronológica de adoção das ações afirmativas para pessoas negras pelas universidades federais antes da aprovação da Lei de Cotas

Ano ^a	Universidades Federais					Número			
2004	UNB					1			
2005	UFAL	UFBA	UFRB	UNIFESP	UFPR	5			
2006	UFJF	UFSC				2			
2007	UFRA	UFMA	UFABC	UFMT			4		
2008	UFPA	UFSCAR	UNIPAMPA	UFSM	UFRGS	5			
2009	UFMG	FURG	UFG				3		
2010	UFS	UFSJ				2			
2011	UFPB					1			
Total						23			

Fonte: Mapa das Ações Afirmativas (CARVALHO, 2016) e pesquisa da ABPN

Fonte: Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais, disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2022/setembro/Anexo-Circ339-22.pdf>

Com relação ao Ceará, a consulta aos sites oficiais das instituições federais de ensino superior no estado, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), revela que todas iniciaram a implementação das políticas de cotas raciais em 2013, em conformidade com a Lei nº 12.711/2012, que regulamentou o sistema de cotas em instituições federais de ensino. No entanto, não foi possível identificar datas específicas, como meses ou períodos exatos de adoção, a partir das informações disponíveis nos sites institucionais. Essa ausência de detalhes cronológicos precisos pode indicar a necessidade de consultas adicionais a documentos oficiais ou relatórios internos das instituições para esclarecer o processo de implementação.

Ampliando o diálogo, além da dissecação do PDI da UFC, foram analisados também os seguintes documentos de âmbito macro ao micro. No contexto macro, destacam-se a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012); o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, que define metas para ampliar o acesso e permanência no ensino superior; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), sob a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; as Leis nº 10.639/2003 e

11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses dispositivos formam a base normativa para a promoção da equidade racial nas instituições de ensino superior no Brasil, orientando políticas públicas de inclusão e reparação histórica.

No âmbito micro, foram analisados as normativas e ações específicas implementadas na Universidade Federal do Ceará (UFC). Entre elas, destaca-se a Recomendação 15, de 30 de março de 2005, que propôs diretrizes para a adoção de políticas afirmativas na instituição. Além disso, o Relatório do Grupo de Trabalho Políticas de Ações Afirmativas da UFC (GTPAA), constituído pela Portaria nº 706 de 11 de maio de 2005 do Reitor Prof. René Teixeira Barreira, apresenta um panorama detalhado sobre a necessidade e viabilidade dessas políticas na UFC. Outro documento fundamental é a Ata da 11ª sessão extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada no dia 17 de junho de 2005, na qual foram deliberadas as primeiras ações concretas para a implementação das políticas afirmativas na universidade., além dos Relatórios de Gestão e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados os seguintes participantes: fóruns de coletivos negros e a equipe responsável pela coordenação, elaboração e sistematização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), composta pela Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD) e pela Coordenadoria de Planejamento e Gestão Estratégica (CPGE). Esses sujeitos foram escolhidos com o objetivo de assegurar a inclusão de ambos representantes, a parte institucional e a parte do coletivo.

Foi realizada uma busca através da rede social Telegran, para catalogar os fóruns. Assim encontrei o total de sete coletivos negros que estão distribuídos predominantemente por dois campi de Fortaleza, que compreendem respectivamente dois territórios administrativos da cidade, Benfica (15) e Pici (39), segundo a figura 2. No Campus Benfica, localizam-se o Coletivo Negro da Pedagogia, o Fórum de Negres do Curso de História, o Fórum de Negres das Ciências Sociais e o Fórum de Negres da Psicologia – Ilê ti Oniruuru. Já no Campus do Pici, encontram-se o Fórum de Negres da Geografia, o Fórum de Negres de Gestão de Políticas Públicas e o Fórum de Negres do Curso de Jornalismo. Esses coletivos desempenham um papel essencial na articulação de debates sobre raça, ações afirmativas e enfrentamento ao racismo no ambiente acadêmico.

Durante a pesquisa, solicitei ajuda a um dos membros que tem articulação com os demais coletivos, que prontamente me ajudou nessa missão. Em seguida, no Quadro 04, estão

listados os coletivos negros distribuídos pelos campi da UFC. Alguns desses coletivos, como o Fórum de Negres das Ciências Sociais, o Fórum de Negres de Gestão de Políticas Públicas e o Fórum de Negres Emmanuel Bezerra – Curso de História, além de outros Fóruns Negros da UECE, participaram do primeiro encontro conjunto realizado em 12 de novembro de 2024, às 18h (figura 4) que ocorreu no miniauditório do Deinter, durante a III Semana da Memória Negra, idealizada pelo NEGIF – UFC (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família) e coordenado pela Professora Maria Nazaré.

Figura 4 - Primeiro encontro conjunto dos fóruns das instituições de ensino de Fortaleza-Ce na UFC



Fonte: Registro pessoal, em 12 de novembro de 2024, Deinter. Foi programado pelo III Memória Negra, através do Negif.

Feita a busca, fiz um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação. A partir disso combinou-se conjuntamente, devido questões pessoais, trabalhistas e disponibilidade a tempo de cada um. Dos Fóruns do quadro 4, apenas os seguintes participaram: Fórum de Negres da Psicologia – Ilê ti Oniruuru, Fórum de Negres Emmanuel Bezerra - Curso de

História, Fórum de Negres de Gestão de Políticas Públicas e Fórum de Negres das Ciências Sociais. Os demais não participaram, devido inatividade do coletivo ou devido incompatibilidade de tempo.

Quadro 4 – Distribuição de Campus e Coletivos Negros na UFC

Campus	Nome do Coletivo Negro	Nº de integrantes
Benfica	Coletivo Negro da Pedagogia	10
Benfica	Fórum de Negres Emmanuel Bezerra - Curso de História	4
Benfica	Fórum de Negres das Ciências Sociais	Sem dados
Benfica	Fórum de Negres da Psicologia – Ilê ti Oniruuru	Mais de 20
Benfica	Fórum de Negres Júlio Araújo - Letras	3
Pici	Fórum de Negres da Geografia	INATIVO
Pici	Fórum de Negres de Gestão de Políticas Públicas	6
Pici	Fórum de Negres Hamilton Cardoso - Curso de Jornalismo	INATIVO

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa via google forms, (2025).

Os fóruns de estudantes negros da Universidade Federal do Ceará (UFC) emergem como estratégias fundamentais de aquilombamento e resistência frente às estruturas acadêmicas marcadas pelo eurocentrismo, racismo institucional e desvalorização dos saberes afro- indígenas (Domingues, 2007).

Esses coletivos, mais do que agrupamentos informais, organizam-se com base em experiências concretas de exclusão, buscando construir formas coletivas de permanência, denúncia e celebração da presença negra na universidade. Cada fórum carrega marcas específicas, refletindo as dinâmicas dos cursos onde estão inseridos e as trajetórias de seus integrantes, que se articulam para enfrentar os desafios de um ambiente historicamente embranquecido (Gomes, 2017).

O Fórum de Negres da Psicologia Ilê ti Oniruuru, criado em 2023, surgiu a partir de um Grupo de Trabalho voltado para a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Nesse espaço, estudantes negros e indígenas compartilharam vivências de exclusão, denun- ciaram práticas racistas e articularam-se para transformar o currículo,

além de reivindicar espaços de cultura e expressão identitária (Lima2020). A fundação do fórum foi com- preendida como uma necessidade coletiva de garantir um espaço de cuidado, denúncia e fortalecimento político para estudantes racializados, funcionando como um ponto de resistência contra o racismo institucional (Giacomini, 2014).

O Fórum de Negres Júlio Araújo, do curso de Letras, fundado em 2024, foi inspirado nas discussões realizadas durante a Semana da Negritude do curso. Esse evento mobilizou debates sobre raça, cultura e ancestralidade, levando os estudantes a formalizarem o fórum como um instrumento de luta antirracista e valorização das epistemologias afro- diaspóricas (Gomes, 2012). A participação ativa em recepções estudantis e debates com entidades universitárias destaca-se como estratégia de atuação, reforçando a importância de espaços coletivos para a construção de narrativas contra-hegemônicas (Rizzo, 2021).

O Fórum de Negres de Gestão de Políticas Públicas, criado em 2022, originou-se da insatisfação com a ausência de autores e referências negras nas ementas das disciplinas, além de dificuldades estruturais de permanência no curso (Oliveira2019). Inspirado por fóruns de cursos como Ciências Sociais (UFC) e Geografia (UECE), o coletivo organizou eventos como o Novembro da Memória Negra e participou de debates sobre segurança nos campi e racismo institucional, embora enfrente a invisibilização de suas pautas pela universidade (Costa, 2021).

O Fórum de Negres Emmanuel Bezerra, do curso de História, foi refundado em 2022 após a pandemia, mas encerrou suas atividades em 2024 devido à saída de coordenadores e à sobrecarga dos membros mais jovens (Nascimento, 2023). Durante sua atuação, promoveu a Semana da Negritude, aulas de letramento racial com o Movimento Negro Unificado (MNU) e um ato antirracista que resultou na retirada de um professor acu- sado de racismo, evidenciando a potência dos coletivos na transformação do ambiente acadêmico (Forde, 2016).

O Coletivo Negro da Pedagogia, criado em 2023, teve breve existência devido à baixa adesão e engajamento dos estudantes. Sua proposta inicial era criar um espaço de acolhi- mento e formação identitária, mas enfrentou barreiras como a interrupção de uma mesa de debate sobre educação antirracista por comentários racistas de uma docente da FAGED (Silva, 2020). Esse episódio ilustra as barreiras institucionais que dificultam a consolidação de coletivos negros no ambiente universitário (Nascimento, 2006).

A articulação dos fóruns com a estrutura institucional da UFC é limitada. Tentativas de diálogo, como com a Secretaria de Direitos Humanos, foram insuficientes

devido à falta de autonomia da secretaria para efetivar mudanças (Lima, 2017). Os coletivos denunciam a ausência de escuta institucional e a não incorporação de suas reivindicações, o que os obriga a ocupar espaços como centros acadêmicos para avançar suas pautas (Mesquita, 2003).

Os fóruns de estudantes negros na UFC configuram-se como espaços de disputa por reconhecimento, permanência e transformação da universidade. Mais do que reagir a episódios pontuais de racismo, esses coletivos afirmam subjetividades e constroem pedagogias insurgentes em um espaço historicamente marcado pela exclusão (Domingues, 2024). A luta por uma educação antirracista reflete a busca por uma universidade mais plural e comprometida com a diversidade étnico-racial (Salvatti, 2019).

A interseccionalidade é um elemento central na atuação dos fóruns, que consideram as múltiplas dimensões de opressão enfrentadas por estudantes negros, como raça, gênero e classe (Lima, 2020). Essa perspectiva enriquece as estratégias de resistência, promovendo ações que transcendem o combate ao racismo e abordam questões como permanência estudantil e inclusão curricular (Oliveira, 2019).

Os coletivos negros universitários contribuem para a produção de saberes contra-hegemônicos, desafiando o eurocentrismo presente nos currículos acadêmicos (Costa, 2021). Ao promover eventos como semanas da negritude e debates sobre ancestralidade, esses grupos ressignificam o espaço universitário como locus de resistência e produção de conhecimento afrocentrado (Gomes, 2017).

O movimento negro brasileiro, conforme apontado por Domingues (2007), tem uma trajetória de luta que inspira os fóruns universitários. Desde o denunciamento até a formulação de políticas de igualdade racial, esses coletivos se inserem em uma história mais ampla de resistência e emancipação (Domingues, 2024). A conexão com movimentos históricos fortalece a legitimidade e a continuidade das ações dos fóruns (Salvatti, 2019).

A existência dos fóruns de estudantes negros na UFC reafirma a potência das lutas negras na construção de uma universidade mais justa e diversa. Apesar dos desafios, como baixa adesão, silenciamento institucional e precarização estudantil, esses coletivos seguem transformando o ambiente acadêmico por meio de práticas político-pedagógicas que valorizam a negritude e promovem a emancipação (Rizzo, 2021). Sua atuação é um testemunho da resiliência e da capacidade de organização dos estudantes negros frente às adversidades.

Na pesquisa qualitativa, a seleção criteriosa dos sujeitos é fundamental para a qualidade dos dados coletados e para a validade das análises subsequentes. Conforme aponta

Duarte (2002), esse processo envolve a definição rigorosa da população-alvo, considerando a representatividade dos sujeitos em relação ao grupo social estudado.

Os coletivos negres foram identificados por E01, E02, E03, E04 e E05, onde (E) significa “Entrevistado”, as numerações dizem respeito a quantidade que participou, no caso cinco; enquanto a parte institucional foi identificada por EI (Entrevistado Institucional).

3.3 Procedimentos para a coleta de dados e para a análise dos dados

Na presente pesquisa, são descritos os procedimentos de coleta e análise de dados, estruturando o percurso metodológico de forma detalhada, com base nos eixos analíticos da avaliação em profundidade. O objetivo é avaliar as políticas de promoção de igualdade racial na Universidade Federal do Ceará, considerando a articulação entre as diretrizes institucionais e as iniciativas coletivas dentro da universidade.

Para o objetivo específico (i), que consiste em compreender o conteúdo e contexto das políticas de igualdade racial na UFC a partir das necessidades e percepções dos coletivos negros e servidores da PROPLAD e CPGE, no qual somente um servidor, por parte institucional participou. Foi realizado um levantamento bibliográfico, documental e uso de entrevistas e das gravações. Minayo (2007) destaca que a principal diferença entre essas duas modalidades de pesquisa reside na natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia em contribuições de diversos autores, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados de forma crítica. Minayo e Deslandes (2002) também explicam que esses tipos de pesquisa fazem parte da documentação indireta, sendo relevantes na coleta de dados. Cellard (2008) argumenta que os documentos são ferramentas valiosas, pois oferecem registros mais estáveis do que a memória humana, embora alertem que é essencial um olhar crítico ao analisá-los, considerando o contexto e a confiabilidade da informação. Para a análise dos dados, será utilizada a análise de conteúdo temática de Dias e Mishima (2023) que parte das contribuições de Bardin (2016).

A Análise de Conteúdo Temática, conforme abordado por Dias e Mishima (2023), é uma técnica qualitativa bastante comum para a avaliação de dados coletados por meio de entrevistas, documentos e outras fontes textuais. Esse método visa descobrir padrões significativos nos dados, organizando-os em categorias temáticas que surgem durante o processo de análise. Ao contrário de outras técnicas de análise de conteúdo, a abordagem temática oferece uma maior flexibilidade tanto teórica quanto metodológica, podendo ser

utilizada em diversas áreas do saber. O foco principal é estruturar e interpretar grandes quantidades de informações qualitativas, possibilitando a extração de significados que contribuem para a compreensão do fenômeno em questão.

A Análise de Conteúdo Temática inclui a análise vertical e análise horizontal dos dados. A primeira, consiste na sistematização do material empírico com base em cada informante, garantindo que cada conjunto de dados coletados seja avaliado individualmente. Nessa etapa, cada entrevista ou documento é minuciosamente examinado para identificar unidades de registro, unidades de contexto, núcleos de sentido e temas (Dias; Mishima, 2023).

O objetivo dessa abordagem é proporcionar uma compreensão detalhada dos relatos individuais antes de investigar padrões mais amplos entre os participantes. Dessa forma, a análise vertical possibilita uma leitura aprofundada das particularidades de cada informante, facilitando a identificação de elementos significativos para comparações futuras (Dias; Mishima, 2023).

Na análise horizontal, por sua vez, é realizada a organização dos dados de todos os informantes em uma única matriz, com o intuito de detectar convergências, divergências e elementos inesperados. Esse procedimento implica na sistematização dos temas que foram identificados na análise vertical, o que permite a elaboração de um panorama geral da pesquisa. Através da análise horizontal, é possível comparar diferentes relatos, o que facilita a identificação de padrões comuns e a possível emergência de novas categorias. Essa metodologia enriquece a compreensão do fenômeno investigado, assegurando que as interpretações se baseiem tanto nas particularidades individuais quanto nas dimensões coletivas dos dados examinados (Dias; Mishima, 2023).

No que tange ao objetivo (ii), que visa observar a trajetória e evolução institucional das políticas de igualdade racial na UFC, serão analisados os desafios e oportunidades enfrentados pelos agentes envolvidos. A coleta de dados foi realizada por meio de um estudo documental e de entrevistas semiestruturadas. Richardson (2012) discute a importância das entrevistas na pesquisa qualitativa, assim como Prodanov e Freitas (2013), que destacam a pesquisa documental como base para materiais ainda não tratados analiticamente. Duarte (2004) salienta os desafios da entrevista semiestruturada, defendendo a necessidade de planejamento rigoroso e flexibilidade durante a condução da mesma. Neves e Domingues (2007) reforçam a importância da observação de sinais não verbais durante as entrevistas, que podem trazer informações adicionais relevantes. Novamente, para a análise de dados, a análise de conteúdo temática de Dias e Mishima (2023).

Por fim, no objetivo (iii), que busca analisar a territorialidade e temporalidade das políticas de igualdade racial na UFC a partir das experiências dos beneficiários e atores institucionais, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Marcondes e Brisola (2014) abordam a triangulação de métodos, que combina múltiplas técnicas de coleta de dados para uma compreensão mais robusta. Oliveira *et al.* (2020) destacam que as entrevistas são essenciais para captar tanto dados objetivos quanto subjetivos, enquanto Gatti (2005) argumenta que os grupos focais permitem captar uma diversidade de percepções, ampliando a análise dos processos sociais. A análise de conteúdo será aplicada para interpretar a linguagem dos sujeitos, suas percepções e a territorialidade utilizando Dias e Mishima (2023).

Durante a realização do trabalho de campo, utilizei algumas categorias analíticas previamente definidas, como colonialidade, colonialismo, racismo, políticas públicas de educação e ações afirmativas. Essas categorias foram elaboradas a partir do referencial teórico da pesquisa e das reflexões presentes na literatura acerca do tema. Contudo, reconheço que o campo pode trazer à tona novas categorias de análise, que emergem das vivências e relatos dos participantes, o que fato aconteceu.

Desse modo, a análise temática foi realizada de maneira aberta e flexível, permitindo a inclusão de novos elementos conforme a pesquisa avança, assegurando uma abordagem mais sensível às realidades empíricas que se apresentam.

As entrevistas foram gravadas por meio do *Google Meet*, ao qual foi autorizado por ambas partes (institucional e coletivos negres), garantindo a captação precisa das falas e nuances dos participantes. Posteriormente, as gravações serão transcritas com o auxílio de Inteligência Artificial (Charla), assegurando a fidelidade e organização dos dados, que posteriormente, solicitei auxílio a um transcritor para verificar se estava correto e separar as falas por cada entrevistado. Esse processo permitiu uma análise detalhada, facilitando a interpretação das percepções dos entrevistados. A transcrição cuidadosa serviu como base sólida para as análises subsequentes.

Quadro 5 - Matriz resumo de articulação metodológica

OBJETIVO GERAL: Avaliar as políticas de promoção de igualdade racial na Universidade Federal do Ceará, considerando a articulação entre as diretrizes institucionais e as iniciativas coletivas dentro da universidade.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS
Compreender o conteúdo e o contexto das políticas de igualdade racial na UFC, considerando as percepções e	Levantamento bibliográfico, documental e uso de entrevistas e gravações (Gil, 2008; Lakatos e Marconi	Análise documental e análise de conteúdo temática (Dias; Mishima, 2023) e Análise de conteúdo (Bardin, 2016)

necessidades dos coletivos.	(2017)	
Observar a trajetória e evolução dessas políticas, identificando os desafios enfrentados e as oportunidades emergentes	Estudo documental e de entrevistas semiestruturadas (Duarte, 2004; Prodanov e Freitas, 2013)	Análise de conteúdo temática (Dias; Mishima, 2023) e Análise de conteúdo (Bardin, 2016)
Analisar o espectro temporal e territorial dessas políticas na promoção de uma cultura de inclusão e diversidade, a partir das experiências dos beneficiários e dos atores institucionais envolvidos.	Entrevista semiestruturada e grupos focais. (Marcondes e Brisola, 2014; Gatti, 2005; Oliveira et al.,2020)	Análise de conteúdo temática de Dias e Mishima (2023)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa avaliativa/2024.

A metodologia empregada nesta pesquisa possibilitou a sistematização dos dados coletados por meio de fontes documentais, bibliográficas e empíricas, assegurando uma abordagem abrangente e aprofundada acerca da execução e dos impactos das políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC). Por meio da triangulação de métodos e da análise de conteúdo temática, foi possível identificar padrões, desafios e avanços nessas políticas, considerando tanto a perspectiva institucional quanto a dos atores sociais envolvidos.

Na etapa subsequente, os dados foram analisados à luz do referencial teórico adotado e das contribuições dos participantes, com o objetivo de construir uma reflexão crítica sobre o debate racial na UFC. Essa análise busca não apenas compreender as dinâmicas e contradições presentes, mas também oferecer subsídios para a construção de novos olhares e perspectivas que possam contribuir para o aprofundamento do tema em estudo, enriquecendo o diálogo acadêmico e social sobre a promoção da igualdade racial no contexto universitário.

4 AVALIANDO A POLÍTICA PÚBLICA

4.1 Análise do conteúdo e contexto das Políticas de Promoção de Igualdade Racial na UFC

A avaliação em profundidade de políticas públicas requer uma análise detalhada de seus eixos fundamentais: conteúdo e contexto. Segundo Rodrigues (2008), o conteúdo refere-se à estrutura normativa e aos objetivos declarados da política, enquanto o contexto compreende o ambiente político, econômico e social em que ela se insere. Dessa forma, ao examinar as políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC), é essencial considerar tanto os dispositivos legais que as embasam quanto as percepções dos coletivos sobre sua efetividade.

Nesse sentido, a presente análise busca responder ao primeiro objetivo: compreender o conteúdo e o contexto das políticas de igualdade racial na UFC, considerando as percepções e necessidades dos coletivos e da parte institucional. Para isso, são consideradas normativas macros⁶ como a Declaração de Durban (2001), a Resolução CNE/CP nº 1/2004, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), a Lei nº 11.645/2008, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a criação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de modo geral, pois o PDI da UFC, será desenvolvido na seção 4.3, o que analisando como mais detalhes, mostra sua temporalidade, bem como sua territorialidade.

Tendo posto isso, inicio o estudo com o conteúdo da política em análise, a partir da discussão dos normativos macros que a estruturam. Para isso, a organização das legislações em âmbito internacional e nacional oferece um panorama fundamental que, articulado à luz da teoria, permite compreender suas implicações e os desdobramentos práticos no contexto da promoção da igualdade racial.

No contexto dessas legislações, a nível internacional, temos a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001 em Durban, que se consolidou como um marco global na defesa da igualdade racial. O documento resultante, a *Declaração e Programa de Ação de Durban*⁷, estabeleceu diretrizes para combater o racismo estrutural, destacando a necessidade de políticas reparatórias e ações afirmativas (ONU, 2001). Como ressalta Alves (2002), o evento ampliou a responsabilização dos Estados e da sociedade civil no enfrentamento às

⁶ Macro denota-se legislações de âmbito nacional

⁷ Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf.

desigualdades históricas, especialmente aquelas vinculadas ao colonialismo e à escravidão.

O texto reconhece a escravidão e o colonialismo como pilares de sistemas opressivos que perpetuaram violências e disparidades raciais, demandando medidas reparatórias para grupos historicamente marginalizados (ONU, 2001). No contexto brasileiro, Santos (2012) analisa como os "ecos de Durban" influenciaram a adoção de cotas raciais no ensino superior, destacando que a conferência catalisou debates sobre justiça social e equidade. Essa conexão entre o global e o local é reforçada por Vizolli (2021), que identifica nas políticas públicas brasileiras pós-2001 – como a Lei nº 10.639/2003 – reflexos das recomendações de Durban.

A Conferência de Durban não apenas representou um marco normativo, mas também impulsionou transformações concretas nas agendas nacionais, como no caso brasileiro. Sua repercussão evidencia que compromissos internacionais, quando articulados com mobilizações sociais internas, podem gerar avanços significativos na luta contra o racismo estrutural. Nesse sentido, o diálogo entre o global e o local torna-se essencial para sustentar políticas públicas eficazes e com base em justiça histórica.

No entanto, é crucial questionar o impacto real desses marcos diante de uma política educacional frequentemente moldada por lógicas neoliberais. Rufino (2019) nos convida a desconfiar de discursos que promovem a inclusão sem dismantelar as estruturas de poder que historicamente oprimem. O que significa um avanço normativo como a Declaração de Durban em um cenário onde a educação, cada vez mais, é condicionada por imperativos de mercado e eficiência, e não de equidade e reparação profunda?

Mbembe (2018) nos alerta para a persistência do racismo em novas roupagens, mesmo em contextos que se autodenominam progressistas. Tais políticas, por mais bem-intencionadas, correm o risco de se tornarem meros paliativos se não confrontarem a raiz da desigualdade em uma universidade que ainda opera sob a hegemonia de um modelo de "razão" eurocêntrica e colonial.

Em um ambiente universitário permeado pela lógica da produtividade e da meritocracia neoliberal, o que resta das diretrizes de Durban é muitas vezes uma retórica vazia, incapaz de promover a "descolonização do ser e do saber" que Mbembe (2018) e Rufino (2019) defendem.

A universidade, ao invés de ser um espaço de ruptura e de contestação da "razão negra" negada, pode se tornar um agente de reificação dessas mesmas estruturas, absorvendo as pautas antirracistas de forma superficial, sem abalar seu *status quo*. A ausência de um compromisso radical com a transformação, além da adesão a documentos protocolares,

impede que esses marcos globais se traduzam em uma verdadeira "Pedagogia das Encruzilhadas" que promova a alteridade e a justiça profunda.

Em um contexto de desfinanciamento e precarização das universidades públicas, a implementação dessas leis pode se resumir à mera formalidade. (Rufino, 2019) nos lembra que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena não pode ser um adendo, mas sim uma reorientação da própria base do conhecimento. As ações afirmativas emergem como eixo central do Programa de Ação, propondo mecanismos para corrigir assimetrias no acesso à educação e ao mercado de trabalho (ONU, 2001). Santos (2012) argumenta que, no Brasil, as cotas raciais representam uma concretização dessas diretrizes, ainda que sua implementação exija ajustes contínuos para superar desafios estruturais. Cardoso e Nascimento Santos (2022) complementam essa análise ao relacionarem as recomendações de Durban com a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), enfatizando a importância de reformas educacionais antirracistas.

A sociedade civil também é reconhecida como agente fundamental nesse processo. Carneiro (2002) descreve a conferência como uma "batalha", marcada por intensa mobilização de movimentos sociais, que pressionaram por compromissos mais robustos dos Estados. Essa dinâmica, segundo a autora, reforça a importância do ativismo na fiscalização das políticas públicas. Alves (2020) corrobora essa perspectiva, ao analisar como a conferência estimulou a formação de redes transnacionais entre educadores e militantes, ampliando a articulação entre direitos humanos e educação antirracista.

Outro avanço do documento é a abordagem interseccional, que reconhece a sobreposição de opressões sofridas por mulheres negras, povos indígenas e migrantes (ONU, 2001). Lessa (2025) explora essa dimensão ao discutir os desdobramentos da conferência nas últimas duas décadas, argumentando que a interseccionalidade tornou-se um paradigma essencial para políticas públicas que visam à equidade. Sua análise destaca, por exemplo, como a discriminação racial no Brasil se entrelaça com questões de gênero e classe, exigindo respostas multifacetadas.

Passadas mais de duas décadas, o legado de Durban mantém relevância, mas enfrenta críticas quanto à efetividade de suas recomendações. Vizolli (2021) alerta para a lentidão na implementação de políticas em alguns países, enquanto Cardoso e Nascimento Santos (2022) defendem a necessidade de avaliações periódicas das ações, como propõem em seu estudo sobre currículos escolares. Para Lessa (2025), a conferência segue como referência, mas exige atualizações diante de novos desafios, como o recrudescimento de discursos xenofóbicos em escala global.

Nesse quadro de promoção da igualdade racial e enfrentamento das desigualdades históricas, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 representa um marco histórico ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Passadas duas décadas de sua implementação, como destaca o *Fragmentum*⁸ (2025), esse normativo buscou reorientar o sistema educacional brasileiro para a valorização da diversidade, o combate ao racismo e o reconhecimento das contribuições africanas e afrodescendentes à sociedade nacional.

No âmbito legal, a Resolução determina a obrigatoriedade do ensino dessa temática em todos os níveis educacionais, visando superar a perspectiva eurocêntrica que tradicionalmente orientou os currículos (Brasil, 2004). Lima e Lira (2018) ressaltam que a legislação brasileira, ao incluir tais diretrizes, avança no reconhecimento da dívida histórica do país com as populações negras e indígenas. Contudo, Rangel (2020) adverte que a efetividade dessas normas depende de políticas públicas comprometidas com a fiscalização e a alocação de recursos, desafios ainda persistentes.

Um dos pilares centrais da Resolução é a formação docente, tema amplamente discutido por Ferreira (2021), que aponta a necessidade de capacitação contínua para desconstruir estereótipos e incorporar abordagens antirracistas. Nunes, Santana e Franco (2021) complementam essa visão ao defenderem a integração de epistemologias negras na formação pedagógica, garantindo que futuros educadores estejam instrumentalizados para tratar das relações étnico-raciais com profundidade crítica. Costa e Santos (2022) acrescentam que a formação deve articular-se a princípios éticos e políticos, consolidando uma educação emancipatória.

A transversalidade da temática étnico-racial, prevista no documento, exige que disciplinas como Literatura, Artes e Sociologia integrem conteúdos afrocentrados, conforme enfatiza a legislação (Brasil, 2004). Oliveira (2023) analisa que essa abordagem interdisciplinar enfrenta limites, como a resistência institucional e a falta de materiais didáticos adequados, mas também abre possibilidades para ressignificar o espaço escolar como ambiente de valorização identitária. A revisão de recursos pedagógicos, conforme a Resolução, é crucial para evitar a perpetuação de invisibilizações, como destacam (Brasil, 2004) e Gomes (2008), este último alertando para os desafios práticos de implementação da

⁸ A edição nº 64 da revista *Fragmentum* (2024) revisita criticamente os vinte anos da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à educação das relações étnico-raciais, destacando avanços e desafios em sua implementação. Os textos reunidos abordam a atuação do Movimento Negro, as lacunas na formação docente, o silenciamento nos currículos e a exclusão de conteúdos afro e indígenas nos livros didáticos. A revista defende a urgência de práticas pedagógicas antirracistas e aponta a educação como espaço de resistência frente ao racismo estrutural e às políticas neoliberais recentes.

Lei 10.639/2003, que antecedeu as diretrizes.

Com base nas reflexões apresentadas, compreendo que a efetivação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais exige muito mais do que a existência de leis: demanda compromisso político, formação docente crítica e revisão profunda dos materiais e práticas pedagógicas. A transversalidade proposta pela legislação é desafiadora, mas essencial para romper com o silenciamento histórico das culturas negra e indígena na escola. A partir dessa leitura, reforço a ideia de que a educação antirracista só será possível com o engajamento coletivo e a valorização de saberes até então marginalizados.

O envolvimento da comunidade escolar e a gestão democrática são igualmente destacados na Resolução, visando transformar a escola em espaço de inclusão (Brasil, 2004). Gomes (2008) reforça que a participação coletiva é essencial para enfrentar o racismo estrutural, enquanto Oliveira (2023) pondera que a articulação entre escola e movimentos sociais fortalece práticas antirracistas.

Embora as diretrizes representem avanços, sua consolidação exige compromisso contínuo. Rangel (2020) argumenta que a educação antirracista depende não apenas de normas, mas de uma mudança cultural nas instituições. O *Fragmentum* (2025) sintetiza que, após 20 anos, os desafios persistem, porém, as diretrizes seguem como referência para a construção de uma educação plural. Como concluem Costa e Santos (2022), a efetividade dessas políticas está intrinsecamente ligada à correção de desigualdades históricas, exigindo ação conjunta de Estado, educadores e sociedade.

Nesse sentido, a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, trouxe um avanço fundamental para a educação Brasileira ao tornar obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares. Essa mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) busca resgatar e valorizar a história da África, as lutas dos negros no Brasil e suas contribuições para a sociedade, promovendo um ensino mais inclusivo e que reflita a diversidade étnico-racial do país (Brasil, 2003).

Transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo demanda mais do que a existência de leis: requer o engajamento ativo de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. A participação coletiva, quando articulada à gestão democrática e à escuta dos movimentos sociais, amplia as possibilidades de enfrentar o racismo que ainda estrutura práticas e discursos no cotidiano educativo.

Para além do cumprimento formal de normas, é preciso cultivar uma cultura institucional comprometida com a equidade, em que o reconhecimento das histórias e contribuições de povos negros e indígenas seja parte integrante do processo formativo. Essa

construção é contínua e depende de ações integradas que desafiem desigualdades históricas ainda presentes no sistema educacional.

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 representam passos importantes na visibilidade das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo. Contudo, é fundamental ir além da mera inserção formal. Rufino (2019) sugere que a verdadeira pedagogia reside na capacidade de transitar pelas "encruzilhadas" do conhecimento, valorizando as múltiplas sabedorias que foram historicamente marginalizadas.

Diante de um sistema educacional que ainda ecoa a razão colonial, como Mbembe (2018) tão bem descreve, a obrigatoriedade de temas raciais pode ser neutralizada se não for acompanhada de uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na formação docente e na própria concepção de conhecimento. Não basta apenas adicionar "novos" conteúdos; é preciso subverter a lógica que os marginalizou, questionando a forma como o saber é produzido e validado.

A universidade, imersa em um contexto neoliberal que preza a produtividade e a competitividade, precisa resistir à tentação de tratar essas leis como checklists, e, em vez disso, abraçar a complexidade da justiça racial como um projeto pedagógico contínuo e radical.

O artigo 1º da lei nº 10.639/2003 determina que esses conteúdos sejam trabalhados desde a educação fundamental até o ensino médio, permitindo que os estudantes tenham contato com a contribuição social, econômica e cultural dos povos africanos na formação da sociedade Brasileira. Essa maneira de ressignificação histórica é essencial para combater a invisibilização de narrativas negras no ambiente escolar (Silva; Almeida, 2020). Como apontam Budiño e Pommer (2021), essa legislação faz parte de um esforço maior para garantir o reconhecimento da influência africana na cultura Brasileira e enfrentar a marginalização histórica dessas populações.

A aplicação dessa lei nas escolas exigiu mudanças estruturais, como a reformulação de currículos, a adaptação de materiais didáticos e a capacitação de professores. No entanto, conforme discutem Vasconcelos e Alves (2024), sua implementação enfrenta barreiras, incluindo a resistência de algumas instituições e a falta de formação adequada dos docentes para tratar o tema de maneira aprofundada e crítica.

No ensino superior, a implementação da Lei nº 10.639/2003 também encontrou desafios e avanços. Rodrigues e Katrib (2023) ressaltam que, apesar dos esforços para inserir a temática étnico-racial nas licenciaturas, muitos cursos ainda carecem de disciplinas específicas que preparem os futuros professores para abordar essa questão nas salas de aula. A

ausência dessa formação compromete a efetivação da lei e perpetua a falta de abordagem da cultura afro-brasileira no ensino básico.

A promulgação da Lei nº 11.645, em 2008, ampliou essa perspectiva ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Essa ampliação reforça o compromisso com uma educação plural e representativa, reconhecendo as contribuições históricas e culturais dos povos originários junto à população afro-brasileira (Brasil, 2008). De acordo com Silva, Silva e Gonçalves (2021), embora essa mudança represente um avanço significativo, sua implementação enfrenta desafios similares aos da Lei nº 10.639/2003, como a carência de materiais didáticos específicos e a necessidade de um maior investimento na formação de professores.

Essas diretrizes legais têm um impacto profundo no ambiente escolar, indo além da simples abordagem de temas como a escravidão e a resistência dos povos negros e indígenas. Elas fomentam uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural e a importância do respeito à diversidade. Para Vasconcelos e Alves (2024), garantir a presença dessas narrativas nos currículos escolares fortalece a identidade dos alunos negros e indígenas, ajudando a desconstruir estereótipos e a valorizar a pluralidade cultural do Brasil. Nesse sentido, Silva (2024a) e Silva (2024b) destacam que a visibilidade dessas histórias no ambiente escolar é fundamental para a promoção da igualdade racial.

Para que essas mudanças realmente se concretizem, é essencial que haja um compromisso institucional com a formação continuada dos docentes, a produção de materiais didáticos adequados e mecanismos de monitoramento que assegurem a efetivação dessas diretrizes nas escolas (Rodrigues; Katrib, 2023).

A partir do conjunto de reflexões apresentadas, compreendo que a Lei nº 10.639/2003, ampliada pela Lei nº 11.645/2008, representa uma inflexão histórica no enfrentamento das desigualdades raciais na educação brasileira, ao reconhecer a importância de incluir, nos currículos escolares, as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

No entanto, a efetivação dessas leis exige mais do que alterações curriculares: demanda investimento contínuo na formação docente, superação de resistências institucionais e produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural do país. Essa transformação não se limita ao cumprimento legal, mas implica um compromisso ético e político com a valorização das identidades historicamente marginalizadas. O espaço escolar, nesse contexto, precisa se tornar um lugar de reconhecimento, pertencimento e construção coletiva de uma memória social mais justa e representativa.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)

ao reconhecer as desigualdades históricas enfrentadas por grupos étnico-raciais, não apenas estabelece um arcabouço legal, mas também demanda ações práticas e integradas no campo educacional. Essa legislação tem como objetivo garantir a implementação de ações afirmativas e promover a equidade entre diferentes grupos étnico-raciais no país (Brasil, 2010). Trata-se de um marco normativo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo a necessidade de superar desigualdades históricas e estruturais.

Apesar de seu arcabouço legal robusto, a efetividade da PNPIR e do Estatuto da Igualdade Racial é constantemente tensionada pelas práticas de um Estado que, sob a influência neoliberal, tende a minimizar a dimensão estrutural do racismo. Mbembe (2018) nos convida a analisar como a "razão negra" foi construída e naturalizada, e como as políticas, mesmo as mais avançadas, podem se esvaziar em um contexto em que a prioridade é a austeridade fiscal e não a reparação histórica. Rufino (2019) alertaria que a transversalidade da pauta racial, embora essencial, pode se diluir se não houver recursos, compromisso político e uma constante mobilização que desafie a burocratização e o formalismo, impedindo que a lei se torne um mero adorno em um sistema que persiste em sua lógica de exclusão.

A PNPIR se fundamenta no reconhecimento das desigualdades raciais no Brasil e na necessidade de ações concretas para combatê-las. O Estatuto da Igualdade Racial estabelece diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão da população negra em diversas esferas da sociedade, incluindo educação, trabalho, cultura e acesso à justiça (Brasil, 2010). Essas medidas são essenciais para enfrentar a marginalização e a exclusão social historicamente sofridas por esse grupo.

Dentre os princípios orientadores da política, destaca-se a promoção da equidade racial, que busca garantir oportunidades iguais para todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnico-racial. Além disso, o Estatuto reafirma o papel do Estado na implementação de ações afirmativas, que incluem cotas raciais em universidades e no serviço público, incentivos para empreendedores negros e políticas de valorização da cultura afro-brasileira (Brasil, 2010).

A educação é uma das áreas prioritárias da PNPIR, pois é vista como um instrumento essencial para a superação das desigualdades. A Lei nº 12.288/2010 prevê a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, conforme já estabelecido pela Lei nº 10.639/2003. Essa abordagem contribui para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento da identidade dos estudantes negros (Brasil, 2010).

No campo do mercado de trabalho, a PNPIR estabelece medidas para combater a

discriminação racial e ampliar as oportunidades para a população negra. A legislação incentiva a criação de programas de qualificação profissional e o fortalecimento de políticas voltadas para a inserção e permanência desse grupo no mercado formal. Além disso, o Estatuto prevê incentivos para empresas que adotem práticas de promoção da diversidade (Brasil, 2010).

Outro aspecto relevante da política é a valorização e proteção das comunidades tradicionais, como os quilombolas. O Estatuto da Igualdade Racial garante o reconhecimento dessas comunidades, assegurando seus direitos territoriais, culturais e sociais. A titulação de terras quilombolas é uma das medidas fundamentais para garantir a autonomia e a preservação do modo de vida dessas populações (Brasil, 2010).

A PNPIR também se preocupa com a saúde da população negra, considerando as desigualdades no acesso a serviços médicos e a prevalência de doenças que afetam esse grupo de forma desproporcional. O Estatuto orienta a formulação de políticas públicas específicas, como a capacitação de profissionais de saúde para atender às necessidades da população negra e a ampliação do acesso a serviços de qualidade (Brasil, 2010).

No campo da cultura e do esporte, a política busca fortalecer a valorização das expressões culturais afro-brasileiras. O Estatuto prevê o apoio a manifestações culturais negras, bem como incentivos para a participação da juventude negra em atividades esportivas. Essas ações contribuem para a construção de uma identidade positiva e para a redução da discriminação racial (Brasil, 2010).

A implementação da PNPIR envolve a articulação entre diferentes esferas governamentais e a participação da sociedade civil. Conselhos, fóruns e instâncias de controle social desempenham um papel essencial no monitoramento e na fiscalização das políticas de igualdade racial, garantindo que as medidas adotadas sejam eficazes e cumpram seus objetivos (Brasil, 2010).

Prosseguindo com a análise macro das leis de âmbito internacional e nacional, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 2014, que define uma série de diretrizes essenciais para a transformação do sistema educacional Brasileiro. Seu foco principal é promover a inclusão, equidade e o respeito à diversidade, com especial atenção para as questões étnico-raciais, que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O PNE busca corrigir as desigualdades históricas ainda presentes na educação, garantindo que todos os cidadãos tenham o direito de acessar uma educação de qualidade, independentemente de sua origem ou cor (Brasil, 2014).

Dentre as diretrizes centrais do PNE, uma das mais relevantes é a inclusão

obrigatória nos currículos escolares dos conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Ao implementar essas leis, o PNE busca promover o reconhecimento de culturas muitas vezes silenciadas pela história, combatendo o racismo estrutural e favorecendo a inclusão social.

O processo de implementação dessas diretrizes deve ser realizado de forma colaborativa, com a participação de fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil, criando um espaço de aprendizado mais plural e representativo (Brasil, 2014). Souza (2017) ressalta que a educação das relações étnico-raciais, integrada ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser vista como um processo contínuo de conscientização e mudança, essencial para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade.

O PNE também propõe, como medida de inclusão, a adoção de políticas afirmativas voltadas para a educação profissional técnica de nível médio, com o objetivo de reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência nesse nível de ensino. A meta 11.13, por exemplo, busca garantir que afrodescendentes, indígenas e outros grupos em situação de vulnerabilidade possam acessar oportunidades educacionais de qualidade.

Além disso, a meta 12.5, voltada para a educação superior, busca ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, visando apoiar o sucesso acadêmico de estudantes provenientes de escolas públicas e de grupos marginalizados (Brasil, 2014). Nesse ponto, Nunes et al. (2021) enfatizam a importância de incorporar as epistemologias negras na formação pedagógica, como um meio de enriquecer a formação dos futuros educadores, oferecendo uma perspectiva mais ampla e inclusiva do conhecimento e da realidade social.

A formação de professores, conforme delineado pela meta 13.4 do PNE, é outra área crucial que merece atenção especial. A meta propõe a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, assegurando que os professores adquiram as competências necessárias para lidar com a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula. Silva e Almeida (2024) destacam que a formação docente deve ser concebida de forma crítica, para que os educadores possam desenvolver uma prática pedagógica que seja inclusiva e, ao mesmo tempo, combata as desigualdades raciais.

Ao refletir sobre o papel do educador nesse processo, fica claro que sua formação deve ir além da simples transmissão de conteúdo, sendo uma oportunidade para transformar a mentalidade dos alunos e, por consequência, da sociedade.

Outro ponto relevante do PNE é a preocupação com a inclusão de populações do

campo, comunidades indígenas e quilombolas nos programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado. A meta 14.5 visa garantir o acesso a esses grupos, diminuindo as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso à formação avançada. Essa ação é estratégica para fortalecer as identidades étnico-culturais dessas populações e promover sua representatividade nas pesquisas acadêmicas (Brasil, 2014). Mesquita e Leite (2017) argumentam que, ao proporcionar o acesso de populações historicamente marginalizadas às esferas acadêmicas superiores, o PNE contribui para o fortalecimento das identidades e para a construção de uma educação que realmente reflita a diversidade de nossa sociedade.

No entanto, a concretização das ambiciosas metas do PNE para a igualdade racial se choca com a realidade de um modelo neoliberal que privilegia a lógica de mercado e a desresponsabilização do Estado. Mbembe (2018) questiona a capacidade de um sistema intrinsecamente racializado de promover equidade sem uma subversão radical de suas bases.

O PNE, por mais que formalmente reconheça a necessidade de inclusão, pode se tornar um conjunto de diretrizes "cegas" às especificidades do racismo institucional se não for acompanhado de investimentos reais, formação antirracista massiva e mecanismos de controle social que reconheça e valorize os saberes e as trajetórias dos sujeitos racializados, em vez de apenas inseri-los em uma estrutura que não se transformou (Rufino, 2019).

Em suma, o PNE se configura como uma ferramenta essencial não apenas para a transformação do currículo escolar, mas também para a promoção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e respeitosa com as identidades étnico-raciais. No entanto, a execução desse plano exige um esforço coletivo e contínuo, que envolva desde a comunidade escolar até os movimentos sociais e as políticas públicas.

Adensando o campo das leis nacionais sob referências a questões raciais, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, representa um marco na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, estabelecendo reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Seu objetivo é reduzir desigualdades históricas e promover a inclusão social e educacional (Almeida, 2022).

O impacto da Lei de Cotas pode ser observado na composição estudantil das universidades públicas e de acordo com Senkevics (2021), nas últimas três décadas, o número de matrículas na educação superior brasileira aumentou de 1,8 milhão em 1995 para 8,6 milhões em 2019, refletindo uma expansão significativa que contribuiu para a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

A partir da abordagem desse assunto em entrevista com os coletivos negres⁹, foram levantadas percepções sobre o conhecimento das políticas afirmativas da UFC, da legislação que as respalda e das formas como vêm sendo implementadas na instituição. Desse conjunto de relatos, resultaram as contribuições que seguem no Quadro 6:

Quadro 6 – Percepções sobre o conhecimento e a implementação das políticas afirmativas na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Ações Afirmativas	Conhecimento limitado das políticas afirmativas	E03 descreve que conhece as políticas afirmativas da UFC pelo edital de ingresso por cotas, mas destaca a falta de acesso à legislação de suporte.	“Assim, eu conheço. Até porque a gente passa pelo processo de nós que entramos por cota, a gente passa pelo processo de ler todo o edital, de ver qual cota melhor se aplica, e a gente acaba conhecendo muito nesse momento, assim. Então, sim, mas não muito da legislação. A gente conhece a partir do edital, a partir da seleção do que nos é fornecido, mas eu, por mim mesma, eu acho que muitas das pessoas não têm muito acesso à legislação em si que fundamenta esses editais, que fundamenta essa seleção, que fundamenta as ações afirmativas.” E03
Ações Afirmativas	Conhecimento parcial e acesso via participação em conselhos	E05 explica que conhece as políticas afirmativas de forma geral, mas só aprofundou o conhecimento ao participar do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).	“As políticas afirmativas de uma forma mais geral, assim, as mais conhecidas sim, né? Mas as discussões que são feitas, por exemplo, nos conselhos superiores, como em relação ao CEPE, que é o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, onde também são debatidas essas políticas afirmativas, né? Com resoluções, etc. Eu tô vindo conhecer um pouco melhor agora porque eu estou como suplente em uma cadeira nesse conselho, mas no momento anterior a isso eu não tinha conhecimento em relação a essas resoluções e esses debates das políticas afirmativas que são feitas dentro desses conselhos.” E05
Ações Afirmativas	Conhecimento superficial de legislações específicas	E02 menciona conhecer apenas as leis mais populares, como a Lei de Cotas, mas desconhece sua integração na UFC.	“bem por cima, assim, com essas principais leis. Algumas outras legislações eu já ouvi falar em outras pesquisas, por exemplo, a Política Nacional de Saúde Integral para a População Negra, mas que eu não sei se é integrada dentro das políticas públicas da própria UFC. A gente sabe que tem coisas voltadas para a saúde dos estudantes, oferta de serviços, por exemplo, de dentista, médico, mas, assim, só conheço realmente as mais populares, né? Lei de cotas, a lei das bases de

⁹ Em conversa, a partir do grupo focal com os integrantes que participaram do momento, foi-me sugerido chamá-los por “coletivos negres”, pois abrangeria e abarcaria mais pessoas, referindo-se a um contingente maior de .

			educação, essas coisas assim.” E02
--	--	--	------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas dos entrevistados revelam que o conhecimento sobre as ações afirmativas na UFC ainda é superficial, fragmentado e condicionado a momentos específicos, como o ingresso por cotas ou a participação institucional em conselhos. E03, por exemplo, associa seu conhecimento exclusivamente ao edital de seleção, sem acesso direto à legislação que sustenta a política. Esse tipo de percepção não é isolado, E05 afirma ter se aproximado do conteúdo das resoluções apenas por ocupar, recentemente, uma cadeira no CEPE, o que reforça a ideia de que o saber institucional é restrito a poucos.

O entrevistado 02 também expõe essa limitação, apontando que conhece apenas as legislações mais amplamente divulgadas, como a Lei de Cotas, sem clareza sobre sua aplicação local. O que se observa aqui é uma forma de desconhecimento institucionalizado que fragiliza o direito à informação e, por consequência, compromete o pleno exercício da cidadania universitária.

Essa condição descrita pelos entrevistados expressa o que Gomes (2021) chama de “apagamento das pedagogias políticas do cotidiano”. Para a autora, não basta que a instituição de ensino superior implemente políticas formais, é preciso que haja um movimento pedagógico intencional, de socialização crítica, contínua e acessível dessas políticas.

Quando a política de ações afirmativas se transmuta em mera burocracia, restringindo-se a espaços de elite como conselhos universitários, ela se afasta da consciência coletiva dos sujeitos que mais a necessitam. Este fenômeno, à luz de Dardot e Laval (2016), revela como a gestão orientada por métricas de desempenho e a excessiva formalização podem esvaziar o potencial transformador das ações, priorizando a eficiência administrativa em detrimento da efetiva reparação social. A universidade, ao adotar uma lógica empresarial de governança, corre o risco de naturalizar as desigualdades ao invés de combatê-las, diluindo o compromisso com a justiça racial em um emaranhado de protocolos.

Como resultado, a UFC parece falhar em produzir uma cultura institucional que

mobilize a política de igualdade racial como uma prática educativa permanente, limitando sua potência como instrumento de reparação histórica e justiça racial.

Essa burocratização e o confinamento das discussões a círculos restritos criam um terreno fértil para que o "racismo sem racistas" opere (Bonilla-Silva, 2022), onde a ausência de iniciativas substanciais e a invisibilização das demandas se tornam tão prejudiciais quanto a discriminação explícita. A crítica ao neoliberalismo aliado ao racismo (Soares, 2024) evidencia que a busca por uma gestão "neutra" ou "meritocrática" em organizações públicas pode, paradoxalmente, perpetuar e reforçar estruturas racistas, mantendo a desigualdade como um pilar velado do sistema acadêmico.

Almeida (2022) reforça essa crítica ao demonstrar que a Lei 12.711/2012, embora represente um marco na democratização do acesso à universidade pública, foi incorporada de forma reativa por muitas instituições. No caso da UFC, as falas sugerem que o conhecimento dos estudantes sobre as ações afirmativas ainda está mais ligado à “necessidade de cumprir etapas” do que ao entendimento político e formativo do que está em jogo.

A ausência de clareza sobre os fundamentos das cotas e o não reconhecimento das políticas correlatas (como as voltadas à saúde da população negra ou à permanência estudantil) apontam para um desafio: transformar a política afirmativa em experiência vivida e compreendida, e não apenas em instrumento normativo. O distanciamento entre legislação, informação e prática pedagógica revela uma lacuna institucional que, se não enfrentada, reduz a ação afirmativa à formalidade, enfraquecendo sua dimensão transformadora.

O distanciamento entre legislação, informação e prática pedagógica na UFC revela uma profunda lacuna institucional que, se não enfrentada, reduz a ação afirmativa à mera formalidade, enfraquecendo drasticamente sua dimensão transformadora. Esse apagamento do debate e a não discussão da temática racial no cotidiano universitário são sintomas de um "dispositivo de racialidade" (Carneiro, 2023) que opera na construção do outro como um "não ser", perpetuando a invisibilidade e a marginalização das experiências negras.

A

a

ausência de um engajamento profundo da universidade com a pauta racial faz com que os avanços legais se tornem, em muitos casos, letra morta, incapazes de subverter as hierarquias históricas que ainda permeiam o ambiente acadêmico.

Essa negligência na promoção de uma cultura antirracista reflete uma continuidade das mazelas históricas, onde a estrutura universitária, por omissão, corrobora a análise de Moura (2019) sobre como as desigualdades raciais são persistentemente reproduzidas mesmo em contextos de suposta modernização e inclusão. O silenciamento dos

debates e a ausência de espaços pedagógicos robustos sobre a temática racial na UFC não são acidentais; são reflexos de um sistema que historicamente nega a presença e a contribuição de pessoas negras, mantendo-as à margem da produção e circulação do conhecimento.

Nesse cenário, a universidade reproduz a "razão negra" criticada por Mbembe (2018), onde a humanidade negra é historicamente desumanizada e instrumentalizada. A falha em integrar de forma orgânica as questões raciais na prática pedagógica e na cultura institucional da UFC impede uma verdadeira descolonização do pensamento e do currículo. Ao invés de se tornar um espaço de ruptura e redefinição, a instituição, por sua passividade e formalismo, corre o risco de reforçar as estruturas de dominação que a razão negra instituiu, perpetuando o racismo epistemológico e impedindo que a universidade se torne um ambiente verdadeiramente plural e equitativo.

Além das percepções sobre o conhecimento limitado das políticas afirmativas, os coletivos negros também destacaram desafios específicos relacionados à implementação dessas políticas na UFC, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Desafios na implementação das políticas de igualdade racial na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Morosidade na estruturação das cotas	E02 critica a lentidão da UFC na implementação de estratégias como o vídeo para cotas, destacando fraudes iniciais.	“O que eu pude perceber, principalmente em relação às políticas de ação afirmativa das cotas, foi a implementação. Eu acho que foi por ali em 2022 mesmo que se implementou o uso de vídeos, porque eu entrei um pouco antes, em 2019, na época que eu entrei era só autodeclaração. E, de fato, principalmente no meu curso, se não ser a realidade dos outros, mas a psicologia possui um desses cursos mais socialmente contidos, né, como cursos interessantes, assim, que ficaram hypados nesses últimos tempos, você via muitas pessoas nitidamente brancas, né, você via muitas pessoas nitidamente brancas, assim, mas que se usufruíam da autodeclaração pra poder, né, usufruir dessas políticas.” E02
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Implementação por obrigação	E03 vê a implementação da Lei de Cotas na UFC como um avanço necessário, mas motivado por obrigação legal, não por iniciativa própria.	“Eu acredito que foi um avanço necessário, mas eu não, como eu posso dizer, Vou colocar nesses termos, <i>eu não glorifico a UFC por isso</i> , no sentido de que eu imagino que ela só não foi uma das últimas, pelo mesmo motivo de não ter sido uma das primeiras. Foi por obrigação, sabe? Então... Pelo menos que bom que teve essa obrigação.” E03
Políticas Públicas	Falta de iniciativa própria da UFC	E05 reforça que as cotas na UFC	“[...], as políticas de cotas na UFC só foram implementadas a partir da obrigatoriedade,

Educacionais e Ensino Superior		foram implementadas apenas por obrigatoriedade, sem iniciativas internas significativas.	se não me engano foi na UFRJ, que foi a primeira universidade do Brasil que implementou antes da obrigatoriedade, mas na UFC a gente só vê as políticas sendo implementadas de uma forma ampla, que tome a universidade como um todo, a partir da obrigatoriedade. Se for por uma iniciativa da UFC, de fato, elas não são aplicadas.” E05
--------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

A percepção dos entrevistados é de que a UFC implementou as cotas por exigência legal¹⁰, e não por convicção política. As falas mostram que a universidade demorou a agir, evitando assumir o protagonismo. Também se aponta a fragilidade dos mecanismos de controle, o que teria facilitado fraudes e levantado dúvidas sobre a legitimidade do processo. A política, portanto, é vista como resultado de pressão social, e não como iniciativa institucional estruturada.

A fala da entrevistada E05, ao afirmar que "Se for por uma iniciativa da UFC, de fato, *elas não são aplicadas*" [grifo nosso], evidencia uma percepção crucial sobre a natureza da implementação das políticas de igualdade racial na instituição, conforme já apontado no Quadro 7. Essa constatação de que a ação proativa da UFC é escassa, sendo as mudanças impulsionadas majoritariamente pela obrigatoriedade legal, revela um desafio significativo. Tal cenário sugere que a universidade, imersa em um sistema que naturaliza privilégios, não internaliza a agenda antirracista como um compromisso ético e político intrínseco, mas sim como uma imposição externa a ser cumprida minimamente.

Essa dinâmica pode ser compreendida sob a ótica do "dispositivo de racialidade" de Carneiro (2023), que demonstra como a construção do "ser" branco se estrutura na negação e desumanização do "não ser" negro. Nesse contexto, a inação institucional em promover a igualdade racial por iniciativa própria não é passiva, mas ativa na manutenção desse dispositivo.

A ausência de um movimento autêntico e contínuo da UFC para além da obrigação legal significa que as pautas raciais permanecem periféricas, servindo mais para cumprir cotas formais do que para dismantlar as raízes do racismo que permeiam a estrutura acadêmica. A própria necessidade de uma lei de cotas, e a percepção de que a adesão se dá pela via da imposição, sublinha a resistência arraigada a mudanças que desestabilizem a

¹⁰ Aqui quando digo “exigência legal” refiro-me à implementação da Lei de cotas, n. 12.711/2012 e com menção a Recomendação 15, de 30 de março de 2005, que trata detalhadamente na seção “4.2 Trajetória institucional das Políticas de Promoção de Igualdade Racial na UFC”.

branquitude hegemônica.

A resistência à ação afirmativa por parte da UFC, se não imposta legalmente, reflete a persistência de uma "branquitude acrítica" na instituição (Cardoso, 2010). Esta branquitude opera de forma a invisibilizar os próprios privilégios e a negar a urgência das demandas raciais, legitimando um *status quo* que se beneficia da estagnação. Assim, a falta de iniciativa própria da universidade na aplicação de políticas de igualdade racial não é uma neutralidade, mas uma forma de manutenção da supremacia racial.

A obrigatoriedade, portanto, não é apenas um instrumento legal; ela se torna uma ferramenta essencial para romper com essa inércia e forçar a instituição a confrontar sua própria estrutura e história racial, mesmo que a adesão inicial seja relutante e limitada à formalidade.

Essa leitura se alinha à crítica de Cardoso e Santos (2022), para quem muitas universidades tratam as ações afirmativas como exigências formais, sem compromisso pedagógico ou político. No caso da UFC, observa-se que a falta de iniciativas públicas mais claras e de ações formativas voltadas às cotas acaba ampliando o distanciamento entre o que está previsto na política e o que de fato se realiza na vida universitária, esvaziando parte do sentido que essa política poderia assumir na prática.

Nesse contexto, é relevante considerar o impacto mais amplo da Lei de Cotas no ensino superior brasileiro. O perfil dos ingressantes no ensino superior tem sido analisado por diversos pesquisadores. Andriola e Araújo (2023) apontam que a lei ampliou a presença de estudantes de baixa renda nas universidades, o que reflete uma mudança significativa no público atendido pelas instituições públicas. No entanto, desafios permanecem, especialmente no que tange à permanência e às condições de aprendizado desses estudantes.

Apesar de seus avanços, a Lei de Cotas enfrenta críticas e desafios. Um dos pontos controversos é o processo de heteroidentificação para verificação da identidade racial dos candidatos, tema que gera debates sobre a subjetividade da seleção (Ribeiro; Jorge; Valentim, 2022). Além disso, a desigualdade na formação acadêmica entre estudantes de escolas públicas e privadas muitas vezes se reflete em dificuldades acadêmicas, exigindo políticas complementares de permanência e suporte acadêmico (Lima; Campos, 2020).

Nesse contexto, casos recentes de fraudes em cotas raciais¹¹, como os que resultaram no cancelamento de 95 matrículas na Universidade Federal do Ceará (UFC) após comprovação de denúncias, evidenciam a complexidade da aplicação prática dessa política de

¹¹ Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/fraude-em-cotas-95-matriculas-na-ufc-foram-canceladas-apos-comprovacao-de-denuncias-1.3344850>.

ação afirmativa (Diário do Nordeste, 2023). Embora as comissões de heteroidentificação representem um avanço para coibir irregularidades, episódios como esse revelam fragilidades nos mecanismos de fiscalização e ressaltam a necessidade de aprimorar os processos de verificação, garantindo justiça sem deslegitimar a política. Assim, reforça-se a importância de equilibrar critérios rigorosos de seleção com ações educativas que reafirmem o caráter reparador das cotas, evitando que casos isolados de fraude comprometam sua legitimidade perante a sociedade.

Essas questões reforçam as percepções dos coletivos negros da UFC, que apontam a necessidade de maior compromisso institucional para transformar as ações afirmativas em práticas efetivamente reparadoras.

Em suma, a Lei nº 12.711/2012 representa uma política afirmativa essencial para a promoção da equidade no ensino superior brasileiro. Seu impacto é visível na maior diversidade e inclusão nas universidades, embora desafios como a permanência estudantil e a eficiência dos mecanismos de seleção ainda precisem ser aprimorados. A continuidade e o aperfeiçoamento dessa política são fundamentais para garantir um ensino superior mais justo e acessível a todos.

Essas limitações na implementação das políticas afirmativas, como a falta de suporte estruturado para permanência e os problemas nos processos de heteroidentificação, revelam uma fragilidade institucional que vai além do cumprimento formal das cotas. Essa limitação institucional é ainda mais evidente nas percepções dos coletivos negros, que apontam manifestações concretas de racismo institucional na UFC, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 8 – Percepções de Racismo Institucional na UFC por parte dos coletivos negros

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Raça e Racismo	Racismo institucional na exclusão de saberes	E05 aponta o racismo institucional na ausência de autores negros e no silenciamento de vozes negras nas disciplinas.	“Eu entendo esse racismo institucional a partir do momento em que a gente não tem, dentro da nossa estrutura, das nossas disciplinas, autores negros, as nossas vozes são silenciadas, os nossos intelectuais, por mais que muitas vezes eles sejam percursores em muitas das ideias, como, por exemplo, o Guerreiro Ramos dentro da administração, Dentro do meu curso, a gente trabalha muito com a parte da administração, mas a gente não trabalha tanto com o Guerreiro Ramos, somente com a Nazaré.” E05
Raça e Racismo	Racismo institucional em	E05 descreve o silenciamento da	“Racismo institucional, a partir do momento em que a gente sofre todos os anos com

	respostas institucionais	UFC frente a atos racistas, como o caso do banner arrancado, como racismo institucional.	alguma surpresa nova, acontece com o Fórum de Negros e Guerreiros Ramos, no outro ano acontece com o Fórum da Psicologia, e em todos esses anos consecutivos que acontecem diversos tipos de violência, violências mais escancaradas, a UFC não faz nenhum tipo de diálogo, ela não dá nenhum parecer sobre nada. A UFC, enquanto instituição, ela não lança nenhum tipo de nota falando sobre nada disso, ela silencia isso.” E05
Raça e Racismo	Racismo institucional em processos de verificação de cotas	E03 relata a convocação arbitrária de estudantes negros para bancas de hetero-identificação como racismo institucional.	“Então, falando de racismo institucional, a gente passou por uma manifestação disso muito recente, que foi justamente essa questão das bancas, onde as pessoas que ingressaram sem passar por uma banca de auto-identificação propriamente dita, nem por meio do vídeo, foram convocadas, mas nem todas as pessoas que solicitaram, que entraram por meio da cota, mas apenas estudantes específicos da cota negro-pardo. E aí, obviamente, em um primeiro momento, as pessoas se assustaram com a notificação, que foi feita apenas por e-mail, individualmente, não foi uma convocação ampla, foi considerado sigilosa, né?” E03

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas dos entrevistados revelam que a UFC não protagonizou a adoção das ações afirmativas como parte de um compromisso político, mas apenas respondeu à exigência legal da Lei nº 12.711/2012. Os relatos indicam um padrão de implementação reativa, marcada por morosidade e ausência de estratégia institucional articulada.

Essa passividade, mais do que uma simples falta de iniciativa, configura-se como uma manifestação de racismo por omissão, onde a universidade, mesmo ciente das desigualdades, falha em agir de forma contundente para desconstruí-las. Não se trata de uma ação deliberadamente mal-intencionada, mas de uma omissão institucional que mantém o *status quo* de privilégios e exclusões, característica do "racismo sem racistas" (Bonilla-Silva, 2022).

As percepções dos coletivos negros no Quadro 7 são contundentes ao expor essa realidade: a ausência de autores negros nas disciplinas, o silenciamento de vozes e a falta de diálogo institucional não são meros descuidos, mas a perpetuação de um "dispositivo de racialidade" (Carneiro, 2023) que constrói o "outro" como não-ser. Ao ignorar as vivências raciais e as denúncias de racismo, a universidade nega a existência plena da população negra em seu espaço, reforçando a ideia de que o problema racial não lhe pertence ou não é sua prioridade. Essa denegação se manifesta na ausência de notas oficiais em casos de racismo

explícito e na arbitrariedade em processos internos, como a convocação para bancas de heteroidentificação sem uma comunicação clara ou ampla.

A branquitude acrítica (Cardoso, 2010) da instituição contribui significativamente para esse racismo por denegação. Ao não reconhecer seus próprios privilégios e a historicidade do racismo em sua estrutura, a universidade adota uma postura defensiva, que minimiza a gravidade das queixas e a necessidade de uma transformação radical. A percepção de que "a UFC não faz nenhum tipo de diálogo, ela não dá nenhum parecer sobre nada. A UFC, enquanto instituição, ela não lança nenhum tipo de nota falando sobre nada disso, ela silencia isso" (E05, Quadro 7) é um grito que aponta para a cumplicidade silenciosa da máquina institucional na manutenção das iniquidades.

Mesmo quando ações são implementadas, como a introdução do vídeo na heteroidentificação, a morosidade e a reatividade (E02, Quadro 6) demonstram que a mudança só ocorre sob pressão e não por um compromisso intrínseco. Essa dinâmica revela que a universidade, historicamente construída sobre pilares eurocêtricos, resiste a se desvencilhar de uma "razão" que não foi pensada para a inclusão plena. O racismo institucional se materializa, assim, na incapacidade de a UFC de se mover autonomamente em direção a uma agenda antirracista robusta e sistêmica.

A urgência da fala dos coletivos negros é um apelo para que a UFC deixe de lado a procrastinação e a denegação, e assuma um protagonismo que vá além da exigência legal. Isso implica em um processo contínuo de autocrítica, onde a instituição se questione sobre como suas práticas e ausências contribuem para a manutenção do racismo. Somente ao romper com essa lógica de paralisia e denegação, e ao verdadeiramente acolher as demandas e vivências dos estudantes racializados, a universidade poderá se tornar um espaço de reparação e de promoção genuína da igualdade racial."

O uso do vídeo para heteroidentificação, por exemplo, só foi incorporado após pressões e denúncias, evidenciando que a universidade demorou a se adequar minimamente aos critérios de controle. O reconhecimento das cotas aparece como algo positivo, mas condicionado à obrigatoriedade, o que esvazia seu caráter de justiça e reparação e reforça a leitura de que as ações afirmativas na UFC são mais toleradas do que integradas ao seu projeto político-pedagógico.

Quando a política é incorporada sem envolvimento institucional efetivo, seu alcance tende a se restringir ao campo normativo. Cardoso e Nascimento Santos (2022) também problematizam esse modelo de adesão burocrática, ao argumentarem que a efetividade das diretrizes antirracistas depende de planos concretos, escuta ativa e formação

crítica da comunidade acadêmica. Nessa mesma linha, Budiño e Pommer (2021) alertam que as ações afirmativas não devem se reduzir a políticas de entrada, mas ser acompanhadas por políticas de permanência e valorização dos sujeitos racializados.

A desarticulação entre as ações afirmativas e o projeto político-pedagógico da UFC, evidenciada pelas falas dos coletivos negros, aponta para uma lacuna no planejamento institucional, especialmente no que diz respeito ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Como principal documento norteador da universidade, o PDI deveria traduzir as diretrizes de igualdade racial em metas concretas e práticas inclusivas, indo além da formalidade normativa criticada por Budiño e Pommer (2021). Para compreender até que ponto o PDI responde às demandas por justiça racial ou perpetua a adesão burocrática apontada pelos estudantes, é necessário examinar as perspectivas institucionais sobre suas metas e desafios na promoção da igualdade racial.

Em diálogo com a parte institucional, especificamente no bloco "conteúdo e contexto", que trata sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), foram obtidas as seguintes colocações quando questionei se a UFC possui metas específicas no PDI voltadas à promoção da igualdade racial.

Quadro 9 - Políticas de Equidade no Ensino Superior: Ações Estratégicas e Desafios no PDI

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Existência de ações estratégicas no PDI	EI destaca que o PDI inclui ações estratégicas, como a instituição de uma política de equidade, previstas no Objetivo 10, relacionadas a pessoas.	“Hoje, O PDI, ele já abrange muita coisa, não sei se você chegou a ver o documento. Então, hoje, em várias ações estratégicas, ali no Objetivo 10, de pessoas relacionadas a pessoas, ele já abrange e tem até uma ação que é instituir uma política de equidade, não sei se você viu.”
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Implementação via de Divisão de Equidade	EI menciona que a criação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão (DED) em 2024 marcou um avanço significativo na implementação das políticas de igualdade racial.	“A implementação, eu acho que a UFC, no ano passado, 2024, ela deu um salto muito grande em relação a esse aspecto com a criação de uma divisão, o nome da divisão lá na Progep é Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão, que é a DEDI.”
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Ausência de indicadores raciais específicos	EI observa que o PDI não possui indicadores diretamente relacionados à equidade racial, mas as metas estão nas ações previstas,	“E a gente tem um outro indicador aqui do Programa de Desenvolvimento de Pessoas, que se chama Incremento em Capacitação e Qualificação de Servidores, que é muito voltado para capacitação e qualificação, tá? [...] E são esses três indicadores no Objetivo 10. Então, em relação aos indicadores, não

		como a política de equidade.	tem nenhum indicador relacionado diretamente a essa questão da equidade racial. A gente não tem nenhum indicador relacionado a isso diretamente.”
--	--	------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas institucionais indicam que o PDI da UFC apresenta menções à equidade, inclusive prevendo, no Objetivo 10, ações estratégicas como a criação de uma política de equidade e a implantação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão (DEDI). No entanto, esse discurso contrasta fortemente com a percepção dos coletivos negros da universidade, que afirmam não conhecer qualquer política ou programa efetivo voltado à igualdade racial dentro da instituição.

Esse abismo entre o que está no papel e o que é vivenciado concretamente pelos estudantes revela uma fragilidade central da política institucional: ela existe mais como registro formal do que como prática significativa no cotidiano acadêmico. Como afirma E01: *“Não tive contato com nenhum programa de promoção da igualdade racial na UFC”* — E01. E05 reforça que *“o espaço só existe por causa da pressão do movimento estudantil negro, a universidade nunca criou por si só”* — E05. Já E03 aponta: *“Até hoje nunca vi nada dentro da UFC voltado diretamente pra população negra, tudo o que aconteceu foi pela gente”* (E03).

Além das metas formais previstas no PDI, os representantes institucionais também apontaram desafios práticos para sua implementação, quando perguntado sobre os desafios da instituição ao colocar em prática políticas de igualdade raciais, conforme detalhado no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Desafios e perspectivas na implementação do PDI para Promoção da Igualdade Racial na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Raça e Racismo	Desafios na decisão e monitoramento	EI identifica que o principal desafio para implementar as políticas do PDI é a decisão da gestão e a necessidade de monitoramento próximo para garantir execução.	“[...]cada vez mais responsáveis por estar imEu acho que é decisão, é decisão da gestão, é você estar no plano já é um grande começo. A gente sabe que só estar no plano não resolve, mas estar no plano fortalece muito.”
Raça e Racismo	Cultura de planejamento como	EI destaca que a cultura de	“Hoje a UFC tem uma cultura de planejamento, de gestão estratégica que está

	facilitadora	planejamento estratégico da UFC, com monitoramento e prestação de contas, incentiva os gestores a implementarem as ações do PDI.	sendo benchmark para várias outras instituições. Estar no PDI é um peso grande. Os gestores e esse monitoramento, essa avaliação e essa prestação de contas com a sociedade, faz com que os gestores se sintam cada vez mais responsáveis por estar implementando aquilo ali que a comunidade colocou no momento do planejamento.”
Raça e Racismo	Necessidade de maior clareza nas entregas	EI menciona um movimento em 2025 para melhorar a redação das entregas do PDI, tornando-as mais claras e acessíveis à sociedade.	“Esse ano (2025) a gente está fazendo um movimento junto com gestores para melhorar até a redação dessas principais entregas, para que toda a sociedade possa realmente olhar para aquelas entregas e ver de fato o que aconteceu em relação a isso, tá?”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

A análise do Quadro 10, que detalha os "Desafios e Perspectivas na Implementação do PDI para Promoção da Igualdade Racial na UFC" sob a ótica da parte institucional, revela um cenário onde o reconhecimento formal da pauta racial coexiste com entraves práticos significativos. A fala do Entrevistado Institucional (EI) sublinha que o principal desafio reside na "decisão da gestão", indicando que a mera inclusão no plano, embora seja um "grande começo" e "fortaleça muito", não garante a concretização das ações. Essa ociosidade decisória, mesmo com diretrizes explícitas, é um indicativo de como o racismo por omissão pode operar nas estruturas organizacionais, onde a ausência de um ímpeto transformador resulta na manutenção do *status quo*.

A menção à "cultura de planejamento estratégico" como facilitadora para que os gestores se sintam "cada vez mais responsáveis por estar implementando aquilo ali que a comunidade colocou no momento do planejamento" aponta para uma dinâmica de *accountability* interna. Contudo, essa responsabilidade, se não for acompanhada de uma verdadeira ruptura com o "pacto da branquitude" (Bento, 2022), pode se restringir a um mero cumprimento formal. A cultura organizacional, ao priorizar a gestão estratégica como "benchmark", corre o risco de legitimar um "racismo sem racistas" (Bonilla-Silva, 2022), onde a eficiência burocrática suplanta o compromisso ético-político com a equidade.

A percepção do EI sobre a "necessidade de maior clareza nas entregas", com um movimento previsto para 2025 para "melhorar a redação" e torná-las mais "acessíveis à sociedade", sugere uma busca por transparência e comunicação. No entanto, essa preocupação com a clareza da linguagem pode, paradoxalmente, coexistir com a ambiguidade da prática. Se a tradução do planejado para o real não for efetivada, a busca por maior

inteligibilidade dos documentos pode se tornar uma forma de denegação do racismo, ao focar na forma em vez de confrontar a substância da inação institucional.

A "decisão da gestão", apresentada como o principal desafio, é o ponto fulcral onde se manifesta a presença ou a ausência de um engajamento antirracista radical. O fato de que a concretização das políticas dependa primariamente dessa decisão, mesmo havendo uma "cultura de planejamento", revela que a autonomia e a liderança ainda não estão plenamente comprometidas com a pauta. Essa morosidade em agir proativamente, optando por uma abordagem reativa (já observada na adesão à Lei de Cotas), expõe a fragilidade de um sistema que ainda não internalizou o combate ao racismo como prioridade máxima.

O discurso de que "estar no plano fortalece muito" é verdadeiro em sua dimensão formal, mas insuficiente em face das demandas de justiça racial. O que os coletivos negros vivenciam, conforme outros quadros de análise, é a ausência de um impacto real e contundente das políticas institucionais. A UFC, ao não traduzir o planejamento em ações que alterem profundamente a estrutura e o cotidiano racializado, contribui para a manutenção do "racismo sem racistas" (Bonilla-Silva, 2022), onde a desigualdade persiste por meio de lógicas que negam a raça e a necessidade de intervenções afirmativas substanciais.

Os desafios para colocar em prática o PDI, como a própria instituição reconhece no Quadro 9, vão além de questões técnicas. Eles estão ligados ao chamado "pacto da branquitude" (Bento, 2022) e a formas de racismo que se expressam pela omissão ou pela negação do problema. Para que as políticas de igualdade racial na UFC realmente avancem, não basta melhorar os documentos e processos. É fundamental que a universidade enfrente a tolerância com o racismo que ainda existe e que impede mudanças profundas e reais em direção a um ambiente acadêmico mais justo para todos.

Essa reflexão se conecta com a análise de Gomes, Silva e Brito (2021), ao destacarem que as ações afirmativas só ganham densidade quando há compromisso com sua institucionalização e continuidade. Para as autoras, o risco de esvaziamento político dessas ações é real quando elas se limitam a registros em documentos oficiais, sem envolvimento efetivo da comunidade universitária. A valorização da cultura de planejamento, mencionada pelo representante, é relevante, mas não resolve, por si só, a ausência de mecanismos de escuta, participação e corresponsabilidade. O desafio continua sendo transformar metas técnicas em ações significativas e sustentáveis.

Nesse sentido, Silva (2024b) argumenta que a promoção da igualdade racial no ambiente universitário requer mais do que dispositivos legais: exige posicionamentos institucionais claros, formação antirracista e engajamento cotidiano. A fala institucional

aponta avanços, mas também revela que a transversalidade da pauta racial ainda depende de ajustes profundos na forma como a universidade planeja e executa suas ações. O PDI pode ser um instrumento potente, mas somente se estiver articulado com práticas vivas, construídas com os sujeitos que são diretamente afetados pelas desigualdades que ele se propõe a enfrentar.

A implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC, conforme destacado nas falas institucionais (Quadro 10), revela avanços formais, como a criação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão (DED) em 2024 e a previsão de uma política de equidade no Objetivo 10. No entanto, a ausência de indicadores raciais específicos e de mecanismos robustos de monitoramento, como apontado pelo representante institucional, limita a concretização dessas metas.

Alves e Noleto (2022) reforçam que o Plano Nacional de Educação (PNE) deve garantir democratização com justiça racial, exigindo metas institucionais que se desdobrem em ações intencionais e mensuráveis. Na UFC, a falta de clareza sobre como a “política de equidade” se traduz em práticas concretas, como cotas em bolsas de permanência ou formação docente antirracista, reflete um compromisso ainda superficial com a igualdade racial.

Essa fragilidade é agravada pela percepção dos coletivos negros, que denunciam a desconexão entre o discurso institucional e a realidade vivida. Como E03 afirma, “tudo o que aconteceu foi pela gente” (E03), evidenciando que iniciativas como as cotas surgiram mais por pressão externa do que por protagonismo da UFC.

O desconhecimento generalizado sobre o PDI entre os estudantes negros — incluindo lideranças ativas dos coletivos — reforça essa distância. E03 relata: “Não, só ouvi falar, mas nunca cheguei a ler, não” (E03), enquanto E02 complementa:

“É, eu só fui conhecer ele, inclusive, nessa pesquisa agora que eu vi na chamada e fui dar uma olhadinha, mas... assim, só vi as primeiras páginas e era aquela coisa bem genérica, assim, de, ah, pretendemos uma universidade democrática, né, pública e essas coisas assim. Tipo, missão, missão da empresa” (E02).

Essa percepção de que o PDI é um documento vago e inacessível evidencia que ele circula em circuitos institucionais fechados, longe dos territórios de vivência racial. A ausência de professores negros, de participação estudantil na construção curricular e de políticas de permanência, conforme relatado por E04 (“A gente entra, mas não consegue permanecer”), reforça a crítica de Budiño e Pommer (2021), que defendem que ações afirmativas devem ser instrumentos de reparação histórica, centrados no protagonismo dos

sujeitos racializados.

Esse descompasso entre discurso institucional e prática experiencial reafirma a urgência de reconfigurar o papel do PDI como instrumento vivo, construído com participação social e compromisso antirracista de fato — e não apenas de forma simbólica.

Falamos tanto em PDI, sua implementação na UFC, mas o que de fato é o PDI? Como está estruturado e sua funcionalidade? A seguir, faço a análise do último elemento macro da política nacional: o PDI.

O PDI emergiu no Brasil como resposta à necessidade de sistematizar o crescimento das Instituições Federais de Ensino (IFEs), consolidando-se após a promulgação da Lei nº 11.892/2007 e do Decreto nº 6.096/2007. Conforme Sant'Ana et al. (2017), a criação dos Institutos Federais e o Programa REUNI exigiram um planejamento estratégico que articulasse expansão, qualidade e responsabilidade social.

O PDI tornou-se obrigatório para garantir transparência na gestão e democratização do acesso à educação, vinculando o desenvolvimento institucional a objetivos nacionais, como a interiorização do ensino. Sant'Ana (2017) destaca que esse instrumento reflete a modernização da educação superior, equilibrando autonomia institucional e compromisso com políticas públicas. Sua estrutura foi desenhada para alinhar ações locais a diretrizes federais, assegurando que as IFEs cumprissem seu papel como agentes de transformação social.

Apesar da centralidade do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento de planejamento para as Instituições Federais de Ensino (IFEs), é fundamental questionar sua funcionalidade e estrutura a partir de uma perspectiva crítica, especialmente no que tange à equidade racial. A emergência e consolidação do PDI no Brasil, impulsionadas por legislações que visam sistematizar o crescimento e promover a transparência, inserem-se em um contexto maior de reformas educacionais influenciadas por uma lógica neoliberal. Essa racionalidade, que valoriza a eficiência, a gestão por resultados e a aplicação de ferramentas empresariais como SWOT e Balanced Scorecard, pode, paradoxalmente, neutralizar o potencial transformador das políticas públicas, incluindo as ações afirmativas.

A adoção de modelos padronizados no planejamento institucional, característica do neoliberalismo no campo da educação, muitas vezes desconsidera a profunda complexidade dos contextos regionais e das especificidades raciais. Ao impor uma visão homogênea e focada em indicadores quantificáveis, a burocracia do PDI pode negligenciar as nuances do "racismo sem racistas" (Bonilla-Silva, 2022), que opera de forma sutil e estrutural. Esse direcionamento para a forma, em detrimento do conteúdo e das vivências, pode

transformar a pauta da equidade em um mero item a ser preenchido nos relatórios, sem um engajamento substancial na desconstrução das hierarquias raciais.

Nesse cenário, a "Pedagogia das Encruzilhadas" de Rufino (2019) se mostra um contraponto essencial. Ela nos lembra que a educação e o planejamento não devem ser processos lineares e padronizados, mas sim espaços de reconhecimento das múltiplas existências e saberes, especialmente os marginalizados. A rigidez de um PDI excessivamente formalizado, alinhado à lógica empresarial, pode ser um obstáculo à verdadeira inclusão e à promoção de uma "razão negra" (Mbembe, 2018) que subverta a colonialidade do saber. O desafio é que o PDI não se torne uma ferramenta que, sob o pretexto de "modernizar", reforce o "pacto da branquitude" (Bento, 2022), mascarando a persistência das desigualdades raciais sob uma roupagem de gestão "técnica" e "neutra".

Portanto, a despeito de sua relevância como instrumento de organização e controle, o PDI, quando operado sob a influência de uma razão neoliberal e sem a lente crítica da racialidade, corre o risco de se desvincular das reais necessidades da comunidade. Para que o PDI cumpra seu papel na democratização da educação e na promoção da igualdade racial, é imperativo que sua estrutura e funcionalidade sejam constantemente tensionadas por uma análise que revele como as ferramentas de gestão podem, inadvertidamente, perpetuar o racismo por omissão e denegação, exigindo uma reorientação profunda em direção a uma prática verdadeiramente antirracista e decolonial.

Entre 2007 e 2011, o Brasil vivenciava intensos debates sobre ações afirmativas, impulsionados por demandas históricas por equidade racial. Nesse contexto, universidades públicas iniciavam discussões ou implementavam políticas de inclusão étnico-racial, precedendo a Lei de Cotas (nº 12.711/2012). A Universidade Federal do Ceará (UFC), como instituição federal, inseria-se nesse cenário, mas seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período apresentava uma abordagem ampla e inespecífica sobre inclusão social. O documento enfatizava a ampliação do acesso ao ensino superior, a criação de campi no interior e a gestão participativa, sem, contudo, estabelecer diretrizes claras para promover equidade racial ou enfrentar o racismo, focando apenas em políticas gerais voltadas à vulnerabilidade socioeconômica (UFC, 2007).

Essa falta de especificidade para questões raciais ecoa o conceito de "dispositivo de racialidade" proposto por Carneiro (2023), que descreve como a construção do outro como "não ser" sustenta uma lógica universalista, obscurecendo particularidades raciais. Tal abordagem, centrada exclusivamente em critérios econômicos, desconsidera a interseccionalidade entre raça e classe, perpetuando a exclusão estrutural de grupos

racializados.

O PDI (2007) da UFC priorizava o aumento de vagas e a qualificação acadêmica, mas sem vincular essas metas a recortes étnico-raciais. A inclusão social era tratada de maneira genérica, com foco em estudantes de baixa renda, sem considerar raça ou etnia. A ausência de referências a cotas raciais, programas de suporte a negros e indígenas ou iniciativas de reparação histórica revelava uma lacuna estratégica. Além disso, a diversidade na composição do corpo docente e técnico não era abordada, ignorando a sub-representação de grupos racializados na estrutura institucional (UFC, 2007).

Essa omissão pode ser analisada sob a ótica da "branquitude acrítica" descrita por Cardoso (2010), que aponta como a branquitude, ao se estabelecer como norma implícita, perpetua a sub-representação de negros e indígenas em espaços institucionais sem questionar a supremacia racial. A falta de metas para diversificar esses quadros reflete uma postura que não confronta o racismo estrutural.

No que tange às ações afirmativas, o PDI não propunha estratégias para enfrentar o racismo estrutural ou promover representatividade. A assistência estudantil (p. 24-25), por exemplo, concentrava-se em auxílios financeiros, sem considerar marcadores raciais. A menção à "inclusão social" (p. 58) limitava-se à ampliação de vagas e à qualificação da escola pública, sem articulação com políticas étnico-raciais (UFC, 2007).

Campos (2017), por meio de uma abordagem realista crítica, destaca que o racismo estrutural opera em dimensões individual, institucional e societal. A ausência de políticas afirmativas específicas no PDI exemplifica a dimensão institucional do racismo, manifestada pela falta de medidas que confrontem diretamente as desigualdades raciais. A ênfase em critérios socioeconômicos, sem considerar raça, reflete uma visão reducionista que ignora a complexidade das desigualdades brasileiras.

A avaliação institucional (p. 79-81) priorizava indicadores acadêmicos e gerenciais, sem incluir métricas de equidade racial, contrastando com avanços em outras universidades que já adotavam políticas específicas para garantir acesso e permanência de estudantes negros e indígenas (UFC, 2007).

Soares (2024), inspirada na redução sociológica de Guerreiro Ramos, argumenta que planejamentos institucionais sem recortes raciais, como o PDI da UFC, refletem uma racionalidade instrumental que privilegia indicadores técnicos em detrimento de compromissos éticos com a justiça social. A ausência de métricas de equidade racial na avaliação institucional evidencia a falta de uma gestão comprometida com a reparação histórica e a transformação das desigualdades raciais.

Assim, o PDI 2007-2011 da UFC reflete um período anterior à consolidação das políticas étnico-raciais no Brasil. A ênfase em inclusão socioeconômica e expansão geográfica não foi acompanhada por uma reflexão crítica sobre desigualdades raciais históricas, destacando a necessidade de revisar marcos institucionais para alinhar planejamentos futuros a compromissos com equidade e justiça social.

Em 2012, o Brasil avançava nas políticas de ação afirmativa com a sanção da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) em agosto. Contudo, o PDI da UFC, aprovado em março, antecedeu a legislação, o que pode explicar a ausência de diretrizes explícitas para questões étnico-raciais (UFC, 2012).

Essa aprovação prévia não isenta a UFC de responsabilidade por sua abordagem limitada. Carneiro (2023) argumenta que políticas universalistas, como as do PDI (2012), reforçam o dispositivo de racialidade ao tratar a desigualdade como um fenômeno apenas econômico, negligenciando a centralidade da raça nas hierarquias sociais brasileiras. Essa omissão compromete a capacidade da instituição de atender às demandas históricas por equidade racial.

Embora a UFC utilizasse o Sistema de Seleção Unificada (SISU), suas políticas de inclusão priorizavam critérios socioeconômicos, sem incorporar recortes raciais ou étnicos, refletindo um paradigma que desconsiderava a interseccionalidade entre raça e classe (UFC, 2012).

Essa priorização exemplifica a branquitude acrítica, conforme Cardoso (2010), que naturaliza a ausência de políticas voltadas para grupos racializados, perpetuando a supremacia racial ao não desafiar estruturas de sub-representação no ensino superior.

O PDI (2012) destaca princípios como "promoção da inclusão social" (Seção 4.4), "combate à pobreza extrema" (Seção 2.1.3.4) e "valorização da diversidade cultural" (Seção 3), alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao REUNI. Contudo, as diretrizes permanecem amplas, centradas na vulnerabilidade socioeconômica e na expansão de vagas, sem vinculação a políticas étnico-raciais. A assistência estudantil (Seção 2.1.3.5) menciona bolsas para "estudantes carentes", mas ignora marcadores raciais, reforçando uma abordagem universalista (UFC, 2012).

Essa abordagem, ao desconsiderar marcadores raciais, falha em abordar a dimensão societal do racismo, que perpetua desigualdades estruturais, conforme Campos (2017). Políticas que não consideram a interseccionalidade são insuficientes para promover equidade, pois não desmantelam barreiras institucionais à inclusão de grupos racializados.

O documento não menciona cotas étnico-raciais, programas de reparação

histórica ou formação sobre relações raciais, tampouco estabelece metas para aumentar a representatividade de grupos sub-representados no corpo discente, docente ou técnico-administrativo.

A ausência de metas específicas reflete a falta de uma gestão antirracista, como proposto por Soares (2024). A autora destaca que a redução sociológica de Guerreiro Ramos exige um planejamento que priorize a transformação de estruturas racistas, o que não ocorre no PDI (2012), evidenciando uma gestão que não internaliza a equidade racial como princípio orientador.

O PDI 2012 da UFC reflete uma transição incompleta nas políticas educacionais brasileiras. Apesar do avanço nacional com a Lei de Cotas, o planejamento institucional permaneceu ancorado em critérios socioeconômicos, sem incorporar demandas por equidade racial. Essa defasagem reforça a necessidade de revisar marcos institucionais para enfrentar desigualdades históricas de forma estrutural.

O PDI 2013-2017 da UFC apresenta um alinhamento formal com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), mas carece de detalhamento sobre ações específicas para promover equidade racial. Nesse período, o Brasil implementava a legislação que reservava vagas em instituições federais para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (UFC, 2013).

Esse alinhamento apenas formal demonstra uma branquitude acrítica, que cumpre exigências legais sem promover mudanças estruturais, conforme Cardoso (2010), limitando o impacto das políticas de inclusão racial.

Embora o PDI reconheça a política de cotas como diretriz governamental, suas referências a questões raciais são vagas e carecem de estratégias institucionais próprias. Essa abordagem limitada reflete um comprometimento superficial com a legislação, sem programas específicos ou mecanismos de monitoramento.

A abordagem genérica do PDI (2013-2017), ao citar a Lei de Cotas sem detalhar estratégias de implementação, exemplifica a dimensão institucional do racismo, que se perpetua pela inação, como destaca Campos (2017). A ausência de mecanismos de avaliação compromete a eficácia das políticas afirmativas, permitindo que desigualdades estruturais permaneçam.

As diretrizes gerais do PDI (2013) mencionam a política de cotas nas seções 2.1.3.5 (assistência estudantil) e 4.4 (princípios institucionais), mas sem estratégias detalhadas. A "inclusão social" é abordada como parte da expansão do ensino superior, sem vinculação explícita à equidade racial.

A assistência estudantil considera o novo perfil socioeconômico dos estudantes, mas não formula programas específicos para negros ou indígenas, evidenciando uma lacuna na adaptação às demandas da diversidade racial.

O documento não propõe ações afirmativas específicas, como programas de mentoria, bolsas direcionadas ou incentivo à pesquisa sobre relações étnico-raciais, nem metas concretas para aumentar a representatividade de grupos sub-representados.

O combate ao racismo institucional também é negligenciado. O PDI não propõe medidas como núcleos de estudos afro-brasileiros, capacitação antirracista ou canais de denúncia, reforçando a percepção de que a UFC se limitou a cumprir exigências legais sem desenvolver políticas próprias para promover equidade racial.

Em síntese, o PDI 2013-2017 não avança além das obrigações legais, apresentando menções superficiais e ausência de ações concretas para enfrentar desigualdades étnico-raciais no âmbito acadêmico e administrativo.

O PDI 2018-2022 da UFC menciona a inclusão social de forma ampla, mas carece de abordagens específicas e detalhadas sobre equidade racial ou metas para ampliar a participação de grupos étnico-raciais na comunidade acadêmica.

No que se refere à promoção da equidade racial, o documento não apresenta programas ou ações afirmativas específicas para negros e indígenas. Apesar de estar sujeito à Lei de Cotas, o PDI não detalha mecanismos institucionais para fortalecer essa política, nem menciona iniciativas de permanência ou apoio acadêmico voltadas a esses grupos.

A ausência de estratégias para ampliar a presença de negros e indígenas em posições de gestão ou espaços decisórios implica a falta de compromisso com a diversificação dos quadros institucionais, perpetuando a sub-representação histórica desses grupos.

O documento não propõe medidas concretas para enfrentar o racismo estrutural, como políticas educativas antirracistas ou a criação de núcleos de estudos afro-brasileiros, revelando uma limitação no compromisso com um ambiente acadêmico igualitário.

Essa ausência de ações específicas reflete o "dispositivo de racialidade" descrito por Carneiro (2023), que invisibiliza grupos racializados ao adotar uma abordagem universalista. Da mesma forma, Cardoso (2010) aponta que a falta de estratégias para diversificar quadros institucionais evidencia uma branquitude acrítica, que naturaliza a supremacia racial.

Soares (2024), com base na redução sociológica de Guerreiro Ramos, observa que a ausência de práticas antirracistas no planejamento da UFC reflete uma racionalidade

instrumental que prioriza indicadores técnicos em detrimento de transformações estruturais. Essa lacuna reforça a necessidade de revisar os marcos institucionais para alinhar a universidade às demandas por justiça social e equidade racial.

Portanto, ao analisar o conteúdo e o contexto das políticas de promoção da igualdade racial na UFC observa-se que: (i) o conhecimento dos estudantes negros sobre as ações afirmativas é fragmentado e condicionado a espaços burocráticos e seletivos, como editais ou conselhos, revelando um grave déficit de socialização crítica dessas políticas; (ii) a implementação das cotas raciais foi motivada por obrigatoriedade legal, não por convicção institucional, o que evidencia a ausência de protagonismo da UFC na luta antirracista; (iii) o racismo institucional manifesta-se tanto pela exclusão de saberes negros nas disciplinas quanto pelo silêncio da instituição frente a episódios de violência racial, configurando um padrão de omissão e denegação; (iv) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), embora cite metas de equidade, carece de indicadores raciais específicos e de mecanismos efetivos de monitoramento, o que o torna distante da realidade vivida pelos sujeitos racializados; e (v) o planejamento institucional da UFC, operando sob uma racionalidade neoliberal, transforma as pautas de igualdade racial em metas genéricas e formais, esvaziando seu potencial de transformação social e reforçando o “pacto da branquitude” que sustenta o racismo estrutural na universidade.

Essa análise permite compreender não apenas os fundamentos legais que estruturam tais políticas, mas também como o ambiente institucional e as percepções dos coletivos influenciam sua efetividade. Assim, estabelecem-se as bases para, na sequência, investigar como essas diretrizes foram efetivamente incorporadas na trajetória institucional da UFC, tema que será aprofundado na seção 4.2.

4.2 Trajetória institucional das Políticas de Promoção de Igualdade Racial na UFC

Nos debates acima, foram analisadas as leis em âmbito macro, abrangendo esferas internacional e nacional. A partir de agora, a abordagem será direcionada para uma parte do nível micro, com foco nas legislações da Universidade Federal do Ceará (UFC) relacionadas aos debates raciais.

Nesta seção, a presente análise busca responder ao segundo objetivo específico: observar a trajetória e evolução dessas políticas, identificando os desafios enfrentados e as oportunidades emergentes. E para isso serão analisados: Recomendação 15, de 30 de março de 2005, Relatório do Grupo de Trabalho Políticas de Ações Afirmativas da UFC (GTPAA),

constituído pela Portaria nº 706 de 11 de maio de 2005 do Reitor Prof. René Teixeira Barreira, a Ata da 11ª sessão extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada no dia 17 de junho de 2005 e juntamente a esses documentos que traça a trajetória institucional, temos as contribuições dos Coletivos Negros e a parte institucional.

A Trajetória Institucional, conforme abordada por Rodrigues (2008, 2011), refere-se ao percurso histórico e dinâmico de uma política pública social, abrangendo as decisões, processos, contextos e transformações que caracterizam sua formulação, implementação e avaliação ao longo do tempo. Esse conceito enfatiza a interação entre instituições, atores sociais, políticos e econômicos, bem como os fatores contextuais que influenciam o desenvolvimento e os resultados das políticas.

Segundo Rodrigues (2011), a análise da trajetória institucional permite identificar as dinâmicas de poder, os conflitos de interesse e as adaptações realizadas durante a execução de uma política, contribuindo para uma avaliação mais aprofundada de seus impactos, limites e desafios. Essa abordagem destaca a importância de compreender o passado e o presente das políticas públicas para propor melhorias e ajustes que considerem a complexidade de sua evolução (Rodrigues, 2008).

As discussões sobre Políticas de Igualdade Racial tiveram início em 2005, impulsionadas por uma recomendação do Ministério Público Federal do Ceará (MPF/CE). O documento orientava a instituição a instituir um programa de ações afirmativas e a adotar metodologias especiais de seleção para determinados candidatos beneficiados.

A Recomendação n. 15 de 30 de março de 2005, emitida pelo Ministério Público Federal no Ceará (MPF/CE), constitui um marco normativo para a promoção de políticas inclusivas no ensino superior. Fundamentada no artigo 206 da Constituição Federal, que assegura a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o documento instou a Universidade Federal do Ceará (UFC) a implementar um programa de ações afirmativas direcionado a grupos historicamente marginalizados (MPF/CE, 2005). O MPF/CE destacou a necessidade de a instituição adotar medidas concretas para corrigir assimetrias socioeducacionais, alinhando-se ao princípio constitucional da igualdade material, que transcende a mera formalidade jurídica.

Entre as diretrizes propostas, a Recomendação n. 15/2005 enfatizou a criação de sistemas de cotas para candidatos oriundos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos étnicos minoritários (MPF/CE, 2005). O texto ressaltou a importância de metodologias adaptadas para pessoas com deficiência, incluindo provas acessíveis, e reforçou a autonomia universitária como instrumento para viabilizar tais

políticas. Conforme o MPF/CE (2005), a UFC deveria estabelecer “percentuais de vagas reservadas ou pontuação diferenciada” em seu vestibular, assegurando não apenas o ingresso, mas também condições equitativas de participação no processo seletivo.

Recomendar ao Magnífico Reitor da Universidade Federal do Ceará que empreenda todos os procedimentos administrativos necessários, no âmbito da UFC, para o estabelecimento, no exercício de sua autonomia universitária, de um programa de ações afirmativas de inclusão social e, notadamente, que estabeleça sistema de cotas, com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada, para o ingresso de candidatos oriundos de instituições públicas, assim como para negros, pardos, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos, tudo isto em seu próximo Concurso Vestibular e que, para os candidatos portadores de deficiências físicas, além do sistema especial de ingresso, fundado nas políticas afirmativas elaboradas, sejam adotadas metodologias apropriadas de seleção destes candidatos (inclusive nas provas), em conformidade com a deficiência apresentada (MP/CE, 2005)

A Recomendação n. 15 de 2005 representa um marco significativo no debate sobre políticas de inclusão no ensino superior cearense. Em um contexto nacional de crescente discussão sobre desigualdades educacionais e raciais, esse documento não apenas pressionou a UFC a adotar medidas concretas de ação afirmativa, mas também antecipou debates que culminariam na Lei Federal de Cotas (nº 12.711/2012).

A Universidade Federal do Ceará (UFC) protagonizou debates sobre políticas de cotas não por iniciativa própria, mas impulsionada por pressões externas. Em 2005, a criação do Grupo de Trabalho Políticas de Ações Afirmativas (GTPAA), por meio da Portaria nº 706 (UFC, 2005), respondeu diretamente à Recomendação nº 15 do Ministério Público Federal (MPF) e ao contexto nacional de discussão do Projeto de Lei 3.627/2004, que propunha cotas em universidades federais. Gonçalves e Araújo (2022) destacam que a UFC agiu reativamente, alinhando-se a demandas jurídicas e sociais emergentes, sem protagonismo institucional autônomo.

Essa postura da UFC, de agir apenas quando pressionada por marcos legais e sociais, é emblemática do que Bonilla-Silva (2022) descreve como "racismo sem racistas". Nesse contexto, a desigualdade racial persiste não por manifestações explícitas de preconceito individual, mas pela letargia institucional e pela negação da raça como fator determinante. A ausência de uma iniciativa própria da universidade em abraçar as ações afirmativas desde o início reflete uma lógica que naturaliza a exclusão histórica, enquadrando as pautas raciais como externas à sua responsabilidade primordial. Tal conduta reflete um racismo por omissão, onde a ausência de intervenção ativa mantém e perpetua as estruturas de desigualdade preexistentes.

A relutância da UFC em agir proativamente no enfrentamento do racismo institucional ressoa a análise de Moura (2019) sobre a formação da "sociologia do negro brasileiro", que expõe como o racismo é um componente estrutural da sociedade, e não apenas um desvio. A instituição, ao esperar por imposições legais, denega a sua própria capacidade de liderar a transformação social e de confrontar as bases históricas que marginalizaram a população negra no acesso ao ensino superior. Conforme Gonzalez (2020), esse "racismo por omissão" é uma estratégia que visa manter os privilégios da branquitude, ignorando a realidade da discriminação e a urgência da reparação. A falta de protagonismo, portanto, não é neutra; ela é uma forma de perpetuação da desigualdade."

A recusa em um protagonismo institucional autônomo, esperando a imposição legal, não apenas adia a reparação histórica, mas também reflete uma forma de "racismo por denegação" (Gonzalez, 2020) que se manifesta na desconsideração ativa das experiências e das demandas da população negra. Ao invés de se posicionar como agente de transformação, a universidade, com sua demora em adotar políticas afirmativas por iniciativa própria, contribui para a manutenção de uma estrutura que, embora não se declare explicitamente racista, opera para preservar os privilégios da branquitude. Esse comportamento é coerente com a análise de Bonilla-Silva (2022) sobre o "racismo sem racistas", onde a ausência de reconhecimento e ação pró-ativa se torna o principal mecanismo de perpetuação das desigualdades raciais no ambiente acadêmico.

O GTPAA (UFC, 2005) estruturou suas atividades em torno do I Ciclo de Debates sobre Políticas de Ações Afirmativas, que reuniu especialistas, movimentos sociais — como a Fundação Palmares e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste (Apoiname) — e a comunidade acadêmica. Essas discussões visavam sensibilizar a instituição e consolidar argumentos jurídicos, históricos e pedagógicos, citando a Constituição Federal, a Declaração de Durban e leis como a 10.639/2003 para justificar a necessidade de políticas reparatórias (UFC, 2005).

Entre as principais propostas do GTPAA (UFC, 2005) estava a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, com subcotas de 40% para negros, 2% para indígenas e 5% para pessoas com deficiência. O grupo defendia critérios mínimos de desempenho, como nota de corte de 5% nas provas, e mecanismos de reopção de vagas não preenchidas, priorizando estudantes de escolas públicas. Além disso, recomendava medidas de permanência, como bolsas, adaptações arquitetônicas e intérpretes de Libras (UFC, 2005).

Apesar do embasamento técnico e jurídico, os colegiados superiores da UFC rejeitaram as propostas em 2006. Gonçalves e Araújo (2022) apontam que esse impasse

revelou resistências internas, mesmo diante de dados que mostravam a sub-representação de negros em cursos como Medicina e a quase inexistência de indígenas no corpo discente. O documento “Diretrizes para uma Política de Ações Afirmativas na UFC”, de 2006, já previa mecanismos como apoio psicopedagógico e parcerias com a FUNAI, mas a falta de decisão institucional prolongou a exclusão (UFC, 2005; Gonçalves; Araújo, 2022).

A hesitação da UFC em implementar cotas antes de 2012 não apenas refletiu a ausência de um compromisso interno com a justiça social, mas também evidenciou um padrão de racismo por omissão. Como aponta Lélia Gonzalez (2020) em sua discussão sobre o "racismo por omissão", a instituição, ao abster-se de agir proativamente e sem coerção externa, contribuiu para a perpetuação das desigualdades raciais.

Gonçalves e Araújo (2022) argumentam que a universidade só se moveu quando "obrigada por marcos legais externos", como a Lei nº 12.711/2012 e o julgamento da ADIN 3.330 pelo STF. Essa demora na tomada de decisão, priorizando a "cautela burocrática" (UFC, 2005) em vez de ações pioneiras, sugere que a instituição se manteve apegada a uma lógica que resiste a desestabilizar o *status quo* racial.

A lentidão em converter a autonomia universitária em um instrumento de vanguarda na luta antirracista se alinha à análise de Bonilla-Silva (2022) sobre o "racismo sem racistas", onde as estruturas de poder se mantêm através da inação e da negação da dimensão racial dos problemas. Ao adiar as mudanças até a imposição por instâncias superiores, a UFC endossa, implicitamente, a denegação da urgência das pautas raciais, negando a si mesma o papel de vanguarda e reforçando um ambiente que, por omissão, perpetua as iniquidades que a política de cotas visava corrigir.

A mudança ocorreu apenas após a Lei de Cotas (2012) e o julgamento da ADIN 3.330 pelo STF, que declarou a constitucionalidade das ações afirmativas. Gonçalves e Araújo (2022) ressaltam que, até então, a UFC condicionou avanços a diretrizes federais e recursos financeiros, retardando a inclusão de grupos excluídos, como indígenas e pessoas com deficiência, cujas demandas já constavam nas propostas de 2005 (UFC, 2005).

A trajetória da UFC ilustra um paradoxo: embora estudos técnicos e participação social tenham embasado propostas inovadoras, a transformação dependeu de marcos legais externos. Gonçalves e Araújo (2022) argumentam que, sem obrigatoriedade, a universidade manteve-se refém de formalismos, relegando a justiça social a segundo plano.

Após a adesão às cotas, a UFC integrou-se a um movimento nacional de inclusão, mas desafios persistiram. A discriminação e a necessidade de sensibilização antirracista continuaram a marcar o cotidiano acadêmico, evidenciando que políticas de acesso são

apenas o primeiro passo (Gonçalves; Araújo, 2022).

Atualmente, a UFC desenvolve núcleos de pesquisa e editais focados em questões étnico-raciais, reflexo das diretrizes propostas pelo GTPAA em 2005 (UFC, 2005). Programas como o UFC Inclui, que promove acessibilidade, e a Licenciatura em Libras demonstram avanços, mas a lentidão inicial deixou marcas de exclusão, especialmente para indígenas e pessoas com deficiência (Gonçalves; Araújo, 2022).

A experiência cearense reforça que ações afirmativas exigem mais do que leis: demandam compromisso institucional contínuo. Gonçalves e Araújo (2022) destacam que a UFC, apesar de ter sido pioneira nos debates, só concretizou mudanças significativas sob pressão jurídica, revelando a fragilidade de iniciativas sem amparo legal.

O caso da UFC também expõe a tensão entre autonomia universitária e responsabilidade social. Enquanto o GTPAA (UFC, 2005) defendia que a universidade deveria liderar transformações, a instituição optou por esperar diretrizes federais, minimizando riscos políticos em detrimento da equidade (Gonçalves; Araújo, 2022).

A resistência interna à adoção de cotas, mesmo com dados evidenciando desigualdades, reflete uma cultura acadêmica que historicamente privilegiou méritos individuais abstratos. Gonçalves e Araújo (2022) criticam essa postura, argumentando que a universidade reproduziu estruturas excludentes ao negligenciar seu papel na reparação histórica.

Apesar dos retrocessos iniciais, a implementação tardia das cotas trouxe impactos positivos. A UFC passou a contar com maior diversidade em cursos tradicionalmente elitizados, como Direito e Medicina, ainda que desafios como evasão de cotistas e infraestrutura inadequada persistam (Gonçalves; Araújo, 2022).

A lição central da experiência da UFC é que equidade requer coragem política para transcender formalismos. Gonçalves e Araújo (2022) enfatizam que, sem pressão social e legal, instituições tendem a manter status quo, subordinando justiça social a interesses burocráticos.

O legado do GTPAA (UFC, 2005) reside em ter pavimentado discussões essenciais, mesmo que suas propostas tenham sido implementadas tardiamente. A trajetória da UFC reforça que ações afirmativas são processos dinâmicos, exigindo não apenas leis, mas engajamento constante para transformar estruturas excludentes (Gonçalves; Araújo, 2022).

A partir do Grupo de Trabalho, foi realizada uma discussão sobre a implementação de políticas afirmativas na UFC sendo assim registrada. A ata da 11ª Sessão Extraordinária do Conselho de Ensino da UFC (2005) revela um embate entre a urgência das

ações afirmativas, defendidas pelo GTPAA (UFC, 2005), e a resistência de setores conservadores da universidade. Criado sob pressão do Ministério Público Federal (MPF), o GTPAA propunha a adoção de cotas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e egressos de escolas públicas, alinhando-se ao Projeto de Lei 3.627/2004. No entanto, a reunião expôs a fragilidade do discurso institucional: enquanto o grupo defendia políticas reparatórias, diretores de centros como os de Tecnologia e Ciências Agrárias alegavam falta de dados socioeconômicos e recursos para justificar a postergação (UFC, 2005).

O Magnífico Reitor René Barreira reconheceu iniciativas existentes, como isenção de taxas do vestibular e cursos pré-vestibulares, mas ressaltou a necessidade de avançar. A pressão do MPF, que exigiu resposta em cinco dias, forçou a UFC a iniciar o debate, ainda que a instituição insistisse em sua "autonomia" para adiar decisões. O GTPAA emergiu como mediador, organizando ciclos de debates com antropólogos e movimentos sociais, mas enfrentou a desmobilização docente — como apontado pela Professora Célia Gurgel, que criticou a baixa adesão aos eventos (UFC, 2005).

A resistência interna foi marcante. O Centro de Tecnologia argumentou que cotas prejudicariam a "excelência acadêmica", enquanto o Centro de Ciências Agrárias citou a fracassada "Lei do Boi" (década de 1970), que reservava vagas para filhos de agricultores, mas gerou estigma. Esses argumentos ignoravam que o GTPAA propunha critérios claros, como nota de corte de 5%, e mecanismos de reopção de vagas não preenchidas, mitigando riscos de evasão (UFC, 2005).

O Centro de Humanidades trouxe à tona contradições práticas: apontou a falta de acessibilidade física (rampas inadequadas, banheiros inapropriados) como entrave à inclusão de pessoas com deficiência, mas usou esse fato para justificar a rejeição às cotas, em vez de demandar investimentos urgentes. Essa postura revelou a priorização da "cautela burocrática" sobre mudanças estruturais, mesmo diante de evidências de exclusão (UFC, 2005; Gonçalves; Araújo, 2022).

A fala da Professora Célia Gurgel do Amaral foi emblemática: ela comparou o debate a uma "nova abolição da escravatura", denunciando o racismo velado na resistência específica a cotas para negros. Enquanto indígenas e pessoas com deficiência eram vistos como "casos passíveis de apoio", a questão racial gerou desconforto, evidenciado pela citação do livro de Thomas Sowell — um autor conservador — por uma conselheira, que associou cotas a "queda de qualidade" (UFC, 2005).

A preocupação com recursos financeiros permeou a discussão. O GTPAA defendia parcerias com a FUNAI para moradia indígena e ampliação de bolsas, mas setores

da UFC alegaram que a falta de verba federal inviabilizaria a permanência de cotistas. Essa crítica, embora legítima, foi instrumentalizada para evitar compromissos, ignorando que o próprio GTPAA já propunha pressionar o MEC por financiamento — como destacado pelo Pró-Reitor de Extensão, que mencionou o programa *Conexões de Saberes* (UFC, 2005).

A rejeição unânime das cotas em 2006, apesar das recomendações do GTPAA, mostrou que a UFC só agiria sob coerção legal. O argumento da "autonomia universitária" serviu menos para inovar e mais para postergar, como comprovado pela adoção tardia das cotas apenas após a Lei nº 12.711/2012. O GTPAA, ainda que respaldado por dados do IBGE e IPEA, foi reduzido a um papel consultivo, sem força para superar a inércia institucional (Gonçalves; Araújo, 2022).

A ata também expõe a dissonância entre retórica e prática. Enquanto o Magnífico Reitor afirmava que a UFC era "democrática", os dados mostravam que apenas 22% dos aprovados no vestibular eram egressos de escolas públicas. A fala do Diretor da Faculdade de Medicina, que defendeu cotas progressivas, contrastou com a visão de colegas que atribuíam a exclusão à "falta de esforço" do governo, isentando a universidade de responsabilidade (UFC, 2005).

A menção a experiências de outras universidades, como UFRJ e UNB, revelou divisões. Enquanto alguns conselheiros as viam como modelos, outros as criticavam por "polarização social". O GTPAA, porém, ressaltou que essas instituições já avançavam na inclusão, enquanto a UFC mantinha-se refém de um discurso meritocrático anacrônico, descolado da realidade de desigualdade regional (UFC, 2005).

A ata de 2005 é um retrato da hesitação da UFC ante sua missão social. O GTPAA, ainda que marginalizado, plantou as sementes para mudanças futuras, mas a universidade só as cultivou sob pressão externa. A trajetória cearense ilustra como instituições tradicionais podem transformar "autonomia" em resistência, relegando justiça social a segundo plano até que marcos legais as obriguem a agir (UFC, 2005; Gonçalves; Araújo, 2022).

A partir do eixo da trajetória institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), marcada por avanços reativos e resistências internas às políticas de igualdade racial, conforme descrito anteriormente, as vozes dos coletivos discentes e a perspectiva institucional revelam a complexidade da implementação de ações afirmativas. Desde a Recomendação n. 15/2005 do Ministério Público Federal (MPF/CE), que pressionou a UFC a adotar cotas e outras medidas inclusivas, até a obrigatoriedade imposta pela Lei nº 12.711/2012, a instituição enfrentou um longo processo de debates, hesitações e mudanças

graduais.

Nesse contexto, as vozes dos coletivos negros (C.N.), captadas em relatos coletados em conversas, junto às respostas institucionais da Universidade Federal do Ceará (UFC), oferecem um panorama da trajetória das políticas de igualdade racial. A seguir, analisamos o quadro 10, que registra as percepções dos C.N. sobre a evolução dessas políticas e suas mudanças mais significativas.

Quando perguntado “Como as políticas de igualdade racial na UFC evoluíram ao longo do tempo e quais mudanças foram mais significativas (se existem) para os coletivos?”, objetivemos a seguinte resposta:

Quadro 11 - Evolução das Políticas de Igualdade Racial na UFC: limitações e avanços

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Mudança limitada às cotas com vídeo	E05 destaca que a única mudança significativa nas políticas de igualdade racial na UFC foi a introdução do vídeo para cotas, mas não percebe outras alterações evidentes.	“Eu acho que a única mudança significativa realmente que eu consigo identificar é somente essa questão do vídeo, mas para além disso, não vejo nenhum outro tipo de mudança que tenha ficado evidente, pelo menos para a gente Ou que a gente tenha conhecimento, né? Como eu tinha falado anteriormente tem muitas resoluções que passam, né, na CEP que são importantes, mas a gente não fica sabendo, Então, não é repassado pra gente.” E05
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Avanço restrito às cotas	E04 aponta que, exceto o avanço das cotas, não houve mudanças significativas nas políticas de igualdade racial na UFC.	“Infelizmente, não vi, tipo, muitas mudanças, [...], tirando o avanço, [...], que aconteceu a partir das cotas, [...], não houve outras, [...], [...] mudanças que pudessem contribuir para a questão racial na UFC.” E04

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas de E04 e E05 evidenciam uma percepção de estagnação no avanço das políticas de igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC), sugerindo que, após a implementação das cotas, não houve progressos significativos percebidos pelos coletivos. E05 destaca a introdução do vídeo como critério de verificação para ingresso por cotas, mas lamenta a falta de transparência e participação nos processos decisórios, como os da Comissão de Ensino e Pesquisa (CEP). Essa estagnação pode ser analisada sob a perspectiva do "dispositivo de racialidade" proposto por Carneiro (2023), que argumenta que a construção do outro como “não ser” sustenta uma lógica universalista que invisibiliza as especificidades raciais.

Para Carneiro (2005), essa lógica é estruturante da formação do Estado e das

instituições brasileiras, que historicamente fundaram sua identidade na negação do outro racializado, mecanismo que ainda hoje opera, mesmo quando há políticas formais de inclusão. Na UFC, a limitação das políticas de igualdade racial a medidas pontuais, como o vídeo para cotas, sem avanços em outras frentes institucionais, reflete essa racionalidade excludente que, segundo a autora, cria e mantém hierarquias raciais invisibilizadas sob o discurso da universalidade (Carneiro, 2005).

Além disso, a ausência de comunicação e de envolvimento dos coletivos nos processos decisórios, como apontado por E05, evidencia como o dispositivo de racialidade atua para restringir a participação efetiva dos grupos subalternizados, perpetuando uma branquitude acrítica que naturaliza privilégios e limita transformações estruturais (Carneiro, 2023). Assim, a estagnação percebida não é apenas uma questão de inação administrativa, mas a reprodução de um mecanismo epistemológico e institucional que marginaliza as demandas por equidade racial, limitando o potencial transformador da universidade (Carneiro, 2005; 2023).

Essa ausência de comunicação evidencia um distanciamento entre a formulação institucional da política e sua apropriação pelos sujeitos a quem ela se destina. Como aponta Almeida (2022a), apesar dos marcos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciarem a legislação antirracista brasileira, ainda há lacunas na difusão e concretização dessas políticas nas instituições de ensino, o que compromete sua função formadora e transformadora.

No mesmo sentido, a fala de E04 sublinha que, para além da política de cotas, não houve esforços consistentes que contribuíssem de maneira mais ampla para a questão racial dentro da UFC. Essa crítica evidencia o risco de uma política pública se limitar a ações pontuais, sem continuidade nem articulação com outros instrumentos institucionais.

Segundo Almeida (2022b), a Lei nº 12.711/2012 representou um marco na democratização do acesso ao ensino superior, mas não pode ser compreendida como fim em si mesma. Para que políticas públicas antirracistas sejam de fato consolidadas, é necessário um sistema de acompanhamento, monitoramento e participação que envolva os coletivos negros como sujeitos ativos na construção e avaliação das ações.

Ao denunciar a invisibilidade das resoluções que “passam na CEP” sem chegar aos coletivos, E05 denuncia uma fragilidade estrutural no modelo de comunicação institucional, que compromete a eficácia das políticas de promoção da igualdade racial. Essa constatação converge com a análise de Oliveira (2023), que aponta que as políticas públicas de combate ao racismo nas universidades precisam se apoiar em práticas pedagógicas e

administrativas que garantam a escuta, a corresponsabilidade e a transparência. Sem isso, as ações afirmativas correm o risco de se tornarem medidas formais, desvinculadas das reais demandas dos sujeitos negros dentro da universidade.

Em contrapartida às percepções dos coletivos negros (C.N.), que apontam avanços limitados nas políticas de igualdade racial, a perspectiva institucional da UFC oferece um panorama complementar sobre a trajetória dessas políticas. A seguir, analisamos o quadro 12, que registra as visões institucionais sobre a evolução das políticas de promoção da igualdade racial e os avanços e dificuldades percebidos.

Quadro 12 - Perspectivas Institucionais sobre a Evolução das Políticas de Igualdade Racial na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Evolução do PDI com políticas nacionais	EI destaca que o PDI reflete a evolução das políticas nacionais, como o Plano Nacional de Educação, incorporando mudanças sociais ao longo do tempo.	“Eu acho que o PDI, como ele é feito pela comunidade, ele acaba refletindo as políticas governamentais. O PDI é alinhado às políticas governamentais. Então, quando a gente vai elaborar um PDI, a gente olha os planos nacionais, o Plano Nacional de Educação, a gente olha o Plano Plurianual.”
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Maior inclusão de questões raciais	EI observa que, comparando PDIs anteriores, há uma evolução com mais questões de igualdade racial sendo pautadas, refletindo mudanças sociais.	“E aí você vê, se você pegar os planos anteriores e fizer um comparativo, você vai ver que há uma evolução. Existe uma evolução a cada PDI da UFC, você vai ver mais questões sendo tratadas, mais questões sendo pautadas.”
Políticas Públicas Educacionais e Ensino Superior	Influência da sociedade na construção do PDI	EI aponta que a mentalidade da sociedade, influenciada por políticas nacionais, molda o PDI, trazendo demandas específicas, como ações raciais.	“E a própria sociedade, quando você tem políticas nacionais voltadas, quando você tem uma mudança, uma evolução nesse sentido, as próprias pessoas mudam sua mentalidade. E as próprias pessoas vão pensar de uma forma diferente.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

O informante institucional indica que o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC é elaborado a partir de diretrizes nacionais, como o Plano Nacional de Educação, reforçando que o planejamento universitário não ocorre de forma isolada, mas orientado por políticas públicas mais amplas.

Essa vinculação revela o papel das universidades como agentes de tradução das

metas governamentais no campo da educação. Rodrigues e Katrib (2023) argumentam que, ao se alinharem a planos nacionais, as instituições de ensino superior têm o dever de incorporar, em suas ações, o combate ao racismo estrutural e a valorização da diversidade, garantindo que os princípios constitucionais da igualdade sejam efetivamente operacionalizados. Contudo, essa aparente sintonia entre o PDI e os planos nacionais esconde uma complexidade que os coletivos negros vivenciam diariamente: por que tais diretrizes, tão claramente postas, não são integralmente incorporadas na prática universitária?

A resposta reside, em parte, na persistência de uma formação social brasileira profundamente marcada pela desigualdade racial, conforme análise de Moura (2019). A universidade, mesmo que se esforce para traduzir as metas governamentais, é um campo de forças onde as estruturas racistas históricas operam de forma velada.

O que se observa, portanto, não é apenas uma falha de implementação, mas uma resistência silenciosa e sistêmica que impede a transformação radical. As normas podem existir no papel, mas a inércia do racismo institucional impede que se concretizem plenamente, mantendo o controle sobre os espaços de poder e saber.

Essa dificuldade de incorporação também pode ser explicada pela maneira como o racismo, mesmo que negado, continua a moldar as relações sociais no Brasil, conforme exposto por Sodré (2023). A universidade, enquanto instituição social, não está imune a essa lógica. O debate sobre a igualdade racial, embora presente nos documentos, é muitas vezes superficializado ou tratado como pauta secundária, permitindo que a hierarquia racial seja mantida sem grandes questionamentos. O racismo opera de tal forma que a própria percepção da necessidade de mudança profunda é dificultada, transformando a ação em mera formalidade.

Adicionalmente, o conceito que descreve a construção do outro como "não ser" (Carneiro, 2023) é central para entender por que essas metas não são plenamente incorporadas. Este dispositivo atua na invisibilização e desumanização, o que significa que, para a estrutura hegemônica, as demandas e as vivências da população negra não são prioritárias ou sequer completamente reconhecidas em sua validade.

A inclusão, nesse contexto, pode se tornar uma "inclusão limitada", onde o acesso é permitido, mas a transformação das estruturas de poder e saber que marginalizam o negro é constantemente adiada ou neutralizada.

Finalmente, a perspectiva que aborda o racismo em suas dimensões individual, institucional e estrutural (Campos, 2017) ajuda a compreender a lacuna entre a intenção e a prática. Mesmo que o racismo individual seja combatido em certos casos e que as políticas

tentem atuar na dimensão institucional, o racismo estrutural, a forma como a sociedade como um todo é organizada, persiste e se reflete na dificuldade da universidade em se desvencilhar de suas práticas excludentes.

A universidade, por ser parte dessa estrutura social maior, reproduz suas contradições, e a operacionalização dos princípios de igualdade esbarra em resistências que vão além da simples burocracia, sendo reflexo de um sistema que se beneficia da manutenção das desigualdades raciais.

No segundo fragmento, ao comparar versões anteriores do PDI, o entrevistado identifica uma ampliação das questões raciais nos ciclos mais recentes do planejamento institucional. A constatação de que essas pautas vêm ganhando espaço aponta para um processo gradual de institucionalização das demandas históricas dos coletivos negros. Para Budiño e Pommer (2021), o avanço dessas políticas dentro da universidade depende da capacidade das instituições em reconhecer sua responsabilidade na promoção da justiça racial, o que exige reformas nos conteúdos curriculares, nos espaços de gestão e nas estruturas normativas.

A fala final destaca a influência da sociedade sobre os documentos institucionais, mostrando que mudanças culturais e políticas no ambiente externo repercutem na formulação das estratégias da universidade. Esse dado evidencia que as universidades não são imunes às pressões sociais e aos debates públicos, e que, ao incorporar essas demandas, fortalecem sua função social. Vasconcelos e Alves (2024) defendem que a eficácia das políticas de igualdade racial depende da articulação entre as instituições e a sociedade civil, e que essa articulação deve se expressar tanto na escuta qualificada quanto na responsabilização pelas ações transformadoras.

Complementando essa discussão foi dito o seguinte: “E aí você vê, se você pegar os planos anteriores e fizer um comparativo, você vai ver que há uma evolução. Existe uma evolução a cada PDI da UFC, você vai ver mais questões sendo tratadas, mais questões sendo pautadas.” (E.I). A “evolução” elencada pelo entrevistado, aqui, trata da questão das políticas em debate, mas que foi tratada de forma muito geral.

Complementando a percepção de evolução institucional registrada no quadro 12, a criação de estruturas organizacionais específicas para a promoção da igualdade racial emerge como um marco destacado pela gestão (atual 2023) da UFC. O quadro 13, a seguir, apresenta a visão institucional sobre a criação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão, apontada como uma medida significativa para fortalecer as políticas raciais dentro da universidade.

Quadro 13 - A criação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Raça e Racismo	Criação da Divisão de Equidade	EI destaca que a criação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão é uma adaptação significativa da gestão às demandas por igualdade racial.	“Pronto, eu acho que a UFC, como eu te falei, a criação dessa divisão, eu toco nisso sempre porque eu acho que quando você torna, quando você cria uma estrutura organizacional, focada em uma determinada política, isso fortalece muito, porque você vai ter ali pessoas trabalhando para isso.”
Raça e Racismo	Fortalecimento institucional	EI enfatiza que a Divisão de Equidade fortalece as ações de igualdade racial, com equipes dedicadas trabalhando diariamente nessas questões.	“Então, para mim, quando você muda a estrutura organizacional, criando, nesse caso, uma estrutura, uma divisão que seja focada nisso, eles vão estar lá todo dia pensando em ações nessa política de equidade, de igualdade racial.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

A institucionalização da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão pela gestão da UFC é apontada como um avanço simbólico e estrutural no enfrentamento das desigualdades raciais. A fala da representante institucional indica que a criação de uma estrutura própria voltada para a equidade racial representa um gesto de compromisso com a pauta, sobretudo ao destacar que uma equipe dedicada estaria cotidianamente pensando e operando ações afirmativas.

Essa perspectiva revela o entendimento da gestão de que mudanças organizacionais são centrais para dar concretude a políticas de promoção da igualdade racial. No entanto, como aponta Almeida (2016), o racismo estrutural opera de forma enraizada nas dinâmicas institucionais, o que implica que a simples formalização de estruturas não garante sua efetiva atuação transformadora se não houver reconfiguração de práticas, recursos e poder decisório.

O racismo institucional, conforme Campos (2017), não se resolve apenas com a criação de departamentos, mas exige a revisão de normas, políticas e comportamentos que, mesmo sem intenção explícita, perpetuam a discriminação. A persistência do conceito que descreve a construção do outro como "não ser" (Carneiro, 2023) significa que, ainda que haja uma estrutura para a equidade, a lógica de construir o outro como "não ser" pode continuar operando, neutralizando o potencial de mudança.

Nesse sentido, a análise sobre a sociologia do negro brasileiro de Moura (2019)

nos alerta que as desigualdades são tão intrínsecas à formação social que demandam mais do que formalidades; exigem uma transformação profunda que desafie a própria essência das dinâmicas de poder e exclusão historicamente estabelecidas.

A presença dessa divisão, embora celebrada como símbolo de avanço, precisa ser compreendida à luz de uma crítica mais profunda sobre o papel das instituições públicas no combate ao racismo. Santos (2018) evidencia que o movimento negro tem sido historicamente responsável por tensionar o Estado a assumir essa responsabilidade. A UFC, ao criar tal instância, parece responder a essa pressão, mas permanece o desafio de assegurar que a nova estrutura não se torne apenas mais um setor esvaziado de força política ou de autonomia decisória. A efetividade de sua atuação dependerá, portanto, não apenas de sua existência, mas da forma como será legitimada dentro da cultura institucional e articulada com os coletivos e sujeitos historicamente excluídos da universidade.

É nesse ponto que se revela a importância de pensar as epistemologias negras no contexto universitário. Como argumentam Nunes, Santana e Franco (2021), é necessário que os espaços institucionais destinados à equidade racial promovam uma pedagogia comprometida com as narrativas, saberes e subjetividades negras. A criação de divisões como a mencionada só cumprirá seu papel se estiver ancorada em um projeto educativo que vá além da burocracia, abrindo caminho para uma universidade que acolha a diversidade não apenas como pauta, mas como prática formativa e política de existência. A análise do quadro, portanto, permite refletir criticamente sobre o potencial e os limites da institucionalização antirracista quando não acompanhada de envolvimento político-pedagógico com as lutas que a precedem.

Importante enfatizar, que a criação da Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão (DEDI) partiu do surgimento do Programa Estratégico de Equidade, Diversidade e Inclusão (EDI), ocorrido em novembro de 2023¹², por meio da Portaria n. 5808/PROGEP/UFC, de 08 de novembro de 2023. No qual a DEDI, atualmente, não atuará diretamente com o corpo discente, focando, neste momento, nos servidores TAE¹³.

O registro de que a DEDI foi instituída no âmbito do Programa EDI, em novembro de 2023, com foco inicial nos servidores TAE, sugere um escopo ainda delimitado. Essa priorização, embora reflita um passo simbólico, deixa em aberto o atendimento direto às demandas do corpo discente, que enfrenta desafios como a exclusão de espaços decisórios

¹² Disponível em: <https://progep.ufc.br/pt/progep-lanca-programa-estrategico-de-equidade-diversidade-e-inclusao/>

¹³ Disponível em: <https://www.sintufce.org.br/divisao-de-equidade-diversidade-e-inclusao-dedi-quer-melhorar-o-ambiente-de-trabalho-dos-servidores-tae-da-ufc/>

(quadro 14) e a ausência de suporte mais amplo (quadro 17).

Tal limitação inicial ecoa reflexões de Almeida (2016) sobre como estruturas formais podem, sem ajustes, manter dinâmicas excludentes, e de Santos (2018), que aponta a importância de articular políticas com os movimentos negros. Contudo, a previsão de ampliação da DEDI para incluir discentes sinaliza um potencial para responder a essas demandas no futuro. Em relação a participação dos C.N em conselhos ou reuniões institucionais da UFC, obtivemos as seguintes respostas expresas no quadro 14:

Quadro 14 - Colonialidade e exclusão: a restrição da participação de fóruns negros em espaços institucionais da UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Colonialismo e Colonialidade	Participação limitada a espaços não institucionais	E05 relata participação em conselhos apenas via centro acadêmico, sem convites institucionais da UFC para os fóruns negros.	“A única participação que eu tive foi em relação... Não foi pelo fórum, foi pelo centro acadêmico, que a partir das nossas representações lá dentro, a gente conseguiu participar, e foi justamente por isso que a gente entendeu que era importante que se tivesse pessoas negras dentro do nosso centro acadêmico, e foi por isso que a Justiça Marielle Franco foi formada, inclusive, mas a gente nunca teve nenhum tipo de convite para participar de conselhos.” E05
Colonialismo e Colonialidade	Exclusão de fóruns negros de espaços institucionais	E03 afirma que o fórum nunca foi convidado para atividades institucionais da UFC, apenas para eventos externos.	“Da mesma forma, o fórum nunca foi convidado para [...] nada da UFC [...]. Também acontece muito esse movimento entre fóruns e a gente já foi chamado para uma escola, sabe? Uma escola conheceu a gente, chamou a gente no mês da consciência para a gente fazer um momento com as crianças daquela escola, mas a UFC em si nunca reconheceu, acredito que não vai reconhecer tão cedo e nunca chamou a gente para nenhum, nem para uma roda de conversa, nem para uma pesquisa, nem para nada, absolutamente nada.” E03
Colonialismo e Colonialidade	Atuação restrita a eventos com apoio do curso	E04 menciona que o Fórum de História realizou atividades como a Semana da Negritude com a coordenação do curso, mas não participou de conselhos institucionais.	“O fórum em si da história. Não me lembro, enfim, do pouco que eu convivi do fórum, a gente nunca foi chamado para as atividades da UFC, mas a gente fez atividades, eu me lembro, no semestre que eu entrei, o fórum, em conjunto com a coordenação do nosso curso, A gente fez a Semana da Negritude, no Dia da Consciência Negra. A gente fez essa semana, diversas atividades e tudo.” E04

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas de E03, E04 e E05 revelam uma ausência sistemática dos coletivos negros em instâncias formais de decisão da Universidade Federal do Ceará. A presença desses grupos limita-se a ações autônomas, frequentemente articuladas no interior de centros acadêmicos ou em atividades pontuais com apoio de cursos específicos. Não há relatos de convites institucionais para participação em conselhos ou fóruns decisórios da universidade. Essa exclusão dos sujeitos racializados dos espaços institucionais reafirma uma lógica de marginalização historicamente construída e mantida por mecanismos de poder ainda operantes.

Essa constatação se alinha à reflexão de Gomes (2017), ao afirmar que o movimento negro educador historicamente construiu saberes e práticas de resistência justamente pela exclusão dos espaços oficiais de formação. Quando os coletivos só são lembrados em datas simbólicas ou em eventos pontuais, a universidade reforça uma lógica de subalternização que ignora a legitimidade epistêmica e política desses sujeitos. Essa ausência de diálogo estruturado compromete a construção de políticas públicas racialmente comprometidas, como alertam Gomes, Silva e Brito (2021) ao discutirem os desafios da implementação das ações afirmativas no cotidiano institucional.

A permanência dessa lógica de invisibilização pode ser compreendida a partir do conceito de colonialidade do poder, de Quijano (2005). Ao manter os coletivos negros fora dos circuitos institucionais de decisão, a universidade reproduz hierarquias raciais e epistêmicas que são resquícios do colonialismo. Não se trata apenas de exclusão prática, mas de uma negação sistemática da legitimidade política e intelectual desses sujeitos. Como aponta Carneiro (2002), as conquistas no campo dos direitos raciais enfrentam resistência permanente nas instituições, que operam como espaços de disputa, onde o reconhecimento só ocorre quando pressionado por lutas históricas e organizadas.

Essa persistente exclusão dos coletivos negros dos espaços de deliberação universitária configura um tipo de "racismo por omissão" (Gonzalez, 2020). A falta de ação institucional para incluir ativamente esses grupos em processos decisórios não é meramente um descuido; ela reflete uma escolha que, ao negligenciar a representatividade e a participação efetiva, perpetua a subalternidade. A universidade, assim, em vez de ser um vetor de transformação social, acaba por espelhar as contradições da sociedade mais ampla, onde a escassez de vozes e representações negras em posições estratégicas é uma constante, e não uma exceção.

A manutenção dessa estrutura, que marginaliza os saberes e as vivências negras, dialoga diretamente com a formação social brasileira (Moura, 2019). Essa perspectiva

demonstra como, mesmo após a abolição formal, a inserção da população negra na sociedade foi marcada pela precariedade e pela exclusão de instâncias de poder. No contexto universitário, essa herança se manifesta na dificuldade em reconhecer os coletivos negros não apenas como demandantes por direitos, mas como sujeitos produtores de conhecimento e de soluções para os complexos desafios raciais, deslegitimando suas propostas e a urgência de suas pautas.

Para que a UFC efetivamente promova práticas de gestão antirracistas, conforme proposto por Soares (2024) ao discutir a redução sociológica, é imperativo que a instituição vá além do reconhecimento formal. É fundamental que desmantele as raízes dessa invisibilização e da negação que ainda operam em suas estruturas. A mera formalização de setores ou políticas, sem o respaldo de poder decisório e recursos adequados, torna-se insuficiente. O caminho para uma universidade equitativa e justa passa, necessariamente, pelo comprometimento em ouvir e integrar as propostas dos coletivos negros, transformando as dinâmicas de poder e saber que historicamente têm excluído esses grupos.

No que tange à perspectiva institucional sobre os momentos históricos que refletem as conquistas e desafios na implementação de ações afirmativas na UFC, destacam-se os seguintes pontos, conforme apresentados no quadro 15.

Quadro 15 - Percepções institucionais sobre conquistas e desafios nas ações afirmativas na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Ações Afirmativas	Baixa participação discente	EI identifica como dificuldade a baixa participação de alunos nos PDIs, o que pode limitar a inclusão de suas demandas no documento.	“Convidando, a gente teve pouca participação dos alunos, né? Nos dois PDIs, nos últimos, né? Mas, assim, a gente, é algo até que eu pontuei quando finalizou pra gente ver uma forma de engajar mais esses alunos para estar participando desses momentos, né?”
Ações Afirmativas	Evolução cultural do PDI	EI reconhece que, desde 2015, o PDI evoluiu de um documento menos participativo para um que reflete diversidade e inclusão da comunidade.	“Quando eu cheguei na UFC, em 2015, existia um documento que tinha muitas coisas, [...] mas ele não era algo tão participativo como foi nos dois últimos PDI, né? Então, eu acho que a UFC hoje, esse documento, ele reflete, sim, a comunidade, sabe? Reflete a diversidade, reflete a inclusão.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas da parte institucional revelam uma percepção dual: por um lado, há o reconhecimento de avanços no conteúdo do PDI, que passa a refletir com mais nitidez a diversidade e a inclusão; por outro, admite-se a baixa participação estudantil nos processos de

elaboração do documento. Essa ambiguidade evidencia um paradoxo recorrente em políticas institucionais: mesmo quando há uma intenção declarada de democratizar o planejamento, os mecanismos efetivos de envolvimento das comunidades historicamente excluídas continuam frágeis. O convite formal, como mencionado, não é suficiente para garantir engajamento, é necessário que os processos sejam construídos com base em práticas de escuta ativa e reconhecimento das desigualdades que impedem a participação plena.

Na análise de Ribeiro (2018), a ausência de protagonismo estudantil em políticas de igualdade racial está relacionada à estrutura verticalizada das universidades, que mantêm práticas colonizadas de produção e gestão do conhecimento. Mesmo quando documentos como o PDI se tornam mais sensíveis à diversidade, se o acesso ao processo de construção permanecer excludente, o resultado será uma política apenas simbolicamente democrática. Como ressalta Gomes (2017), o movimento negro educador construiu saberes e estratégias de resistência justamente a partir da exclusão dos espaços formais de decisão, desenvolvendo formas próprias de pedagogia crítica e mobilização que a universidade ainda reluta em reconhecer plenamente.

Gomes, Silva e Brito (2021) reforçam que as ações afirmativas só se consolidam quando há compromisso político e envolvimento coletivo na sua implementação. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade no PDI não pode ser tratado como um ponto de chegada, mas como um marco a ser continuamente tensionado. Como destaca Bernardino-Costa (2023), a democratização do acesso à universidade deve ser acompanhada da democratização do seu funcionamento interno, ou seja, da efetiva inclusão dos sujeitos nos espaços de planejamento e avaliação. Assim, o desafio que se impõe à UFC é o de transformar a experiência do PDI em um processo dialógico e representativo, e não apenas em um documento tecnicamente elaborado.

Diante dessa análise, considero urgente repensar os modos como a Universidade Federal do Ceará tem conduzido seus instrumentos de planejamento. A simples menção à diversidade nos documentos institucionais não basta se a própria estrutura ainda dificulta a presença ativa de estudantes negros e negras nos processos decisórios.

O discurso sobre inclusão precisa ser acompanhado de práticas concretas que desafiem a lógica da representatividade simbólica e avancem na direção de uma participação realmente compartilhada. Mais do que ser chamada a opinar, a comunidade estudantil, principalmente os coletivos negros, precisam serem reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento e de política dentro da universidade, através da sua participação efetiva em diretorias, como por exemplo, a inserção de representantes dos coletivos na Divisão de

Equidade, Diversidade e Inclusão (DEDI).

Indaguei como os Coletivos Negros percebem a atuação da UFC e se essa percepção se transformou ao longo do tempo. A partir disso, obtive os seguintes posicionamentos:

Quadro 16 - Percepções sobre fóruns e Coletivos Negros no contexto universitário

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Raça e Racismo	Crescimento e reconhecimento dos fóruns negros	E05 descreve o crescimento do Fórum de Negros Guerreiro Ramos, com maior reconhecimento entre estudantes e impacto no curso.	“Em relação ao Fórum de Negros e Guerreiro Ramos, eu entrei um pouco depois do início, mas já deu para perceber que a gente teve um crescimento muito grande em relação, por exemplo, ao reconhecimento dos próprios estudantes. No ano passado, teve uma caloura, a época, que ela disse que conheceu primeiro o fórum e depois o curso. Então, a gente foi uma forma de se conhecer o curso de gestão de políticas públicas.” E05
Raça e Racismo	Fragilidade e inatividade de fóruns	E04 relata o enfraquecimento do Fórum de História devido à falta de apoio do centro acadêmico e outras questões internas.	“No meu curso... Enfim, no último semestre foi o ano em que os fóruns estavam mais ativos. Tanto o fórum de negros quanto o fórum de mulheres também. E o fórum LGBT que a gente tem também. Só que infelizmente por conta de diversas outras questões e tudo. Infelizmente no momento a gente não teve muito apoio do CA, inclusive. Por conta de questão de pessoas do CA que não tinham uma relação muito amistosa com o pessoal que construiu os fóruns e tudo.” E04

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas de E05 e E04 revelam o papel ambíguo que os fóruns negros desempenham na experiência universitária: ao mesmo tempo em que constituem espaços fundamentais de acolhimento, identidade e resistência, como no caso do Fórum Guerreiro Ramos, também enfrentam fragilidades institucionais que comprometem sua permanência e potência. O reconhecimento da existência desses espaços por parte de calouros, como mencionado por E05, indica que os coletivos cumprem uma função de mediação entre o sujeito negro e a universidade, funcionando, em muitos casos, como porta de entrada simbólica à vivência acadêmica. Esse dado mostra como os fóruns extrapolam a lógica meramente representativa, assumindo o papel de pedagogia do pertencimento.

No entanto, como aponta E04, a falta de apoio dos centros acadêmicos, aliada a conflitos internos, leva à descontinuidade e enfraquecimento desses espaços. Essa realidade remete diretamente ao conceito de racismo estrutural, conforme analisa Almeida (2016): as

instituições, ainda que se digam abertas à diversidade, mantêm dinâmicas que silenciam e desmobilizam práticas de resistência negra.

A fragilidade dos fóruns não é apenas fruto de conflitos pontuais, mas expressão de um sistema que opera para neutralizar o que escapa à sua lógica dominante. Isso evidencia que a permanência de sujeitos negros na universidade não se resume ao acesso formal, mas à sustentação concreta de espaços em que possam se reconhecer e se organizar.

Santos (2018) ressalta que os movimentos negros historicamente atuam como catalisadores da construção de políticas públicas e da ampliação dos direitos. Nesse sentido, o declínio de coletivos dentro da universidade precisa ser lido como um sinal de alerta: quando os espaços de luta enfraquecem, a universidade perde uma das principais forças motrizes que tensionam sua estrutura e provocam transformações.

Bernardino-Costa (2023) também reforça que, para que a democratização do ensino superior se efetive, é necessário que os sujeitos historicamente excluídos ocupem não apenas as cadeiras, mas também os espaços de poder, representação e produção de política institucional. Os fóruns, nesse cenário, não são acessórios: são parte constitutiva da luta por permanência com dignidade.

Durante uma conversa acalorada em uma sexta-feira à noite, horário viável para a maioria dos/des/das entrevistados/entrevistades/entrevistadas, uma nova categoria teórica emergiu, como costuma acontecer em grupos focais ou diálogos grupais. A (E03) introduziu o conceito de aquilombamento, descrevendo o Fórum de Negros na UFC como um espaço seguro de resistência e valorização cultural, que fortalece laços entre estudantes negros, promove trocas de vivências e impulsiona mobilizações políticas e culturais, configurando-se como um refúgio de apoio mútuo e luta coletiva dentro da universidade, como podemos conferir abaixo, ainda dentro do espectro da atuação dos coletivos negros na instituição.

Quadro 17 – Nova categoria teórica: aquilombamento

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Aquilombamento	Fórum como espaço de resistência e aquilombamento	E03 destaca o impacto do fórum na psicologia, promovendo debates sobre negritudes e criando um espaço seguro para estudantes negros.	“Eu acredito que uma das principais amostras do impacto do fórum no curso foi o crescimento dele mesmo. Porque a gente percebia que não existia, antes do fórum, o debate acerca das negritudes dentro da psicologia. E aí, com a presença do fórum, a gente levantando esses debates, a gente se mostrando, né, porque os momentos iniciais do fórum foi colando cartazes pelo departamento, foi fazendo a roda de conversa, e aí as pessoas foram se achegando e tomando como referência aquele espaço, esse espaço. Então, ele foi crescendo, as

			pessoas foram demonstrando interesse, E, de certa forma, o fórum se tornou esse espaço de aquilombamento, de fato, onde as pessoas se sentem seguras para compartilhar de suas vivências.” E03
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

A fala de E03 revela a potência do Fórum de Negras e Negros na UFC como um espaço de resistência, cuidado e mobilização política. O uso do termo “aquilombamento” não aparece como alegoria, mas como estratégia vivenciada, que redefine a relação dos sujeitos negros com o espaço universitário. Ao relatar o início do coletivo com ações simbólicas, como colagem de cartazes e rodas de conversa, a entrevistada mostra como esses gestos cotidianos constroem um território coletivo de afirmação e pertencimento. O crescimento do fórum, impulsionado pela identificação e segurança promovida entre seus membros, revela um processo de ocupação afetiva, política e epistêmica dos espaços universitários.

Nesse sentido, a universidade se torna, contraditoriamente, tanto lugar de exclusão quanto de luta. A criação de fóruns como esse evidencia a necessidade de um contrafluxo diante da lógica eurocentrada e monocultural das instituições. E03 apresenta esse espaço como um refúgio onde as vivências negras não apenas existem, mas se articulam em ações políticas concretas. O reconhecimento do fórum como espaço de “aquilombamento” reforça o papel desses coletivos como núcleos de resistência que não apenas reagem à exclusão, mas constroem novas formas de estar e fazer universidade, pautadas na escuta, na troca de saberes e no enfrentamento cotidiano ao racismo estrutural.

Analisando as falas e discussões dos coletivos negres, é claro, ainda, que UFC opera sob lógicas que reforçam estruturas de exclusão racial. Contudo, esse mesmo espaço abriga práticas de resistência forjadas por coletivos negros que criam fóruns, encontros e redes de solidariedade. Esses espaços, denominados pelos próprios sujeitos como formas de aquilombamento, não se constituem apenas como locais de acolhimento afetivo, mas como formas políticas de reorganização da vida e da produção do saber negro.

A partir da perspectiva de Nascimento (2006), entende-se que os quilombos, enquanto instituições forjadas pela diáspora africana, representam mecanismos históricos de continuidade cultural e afirmação da identidade negra, mesmo em contextos de opressão. Assim, o aquilombamento na UFC se configura como contraestratégia ao modelo eurocentrado da universidade e revela uma pedagogia ancestral que desafia a lógica hegemônica do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a ausência de canais institucionais efetivos para escuta e

participação dos coletivos negros na UFC explicita o funcionamento do racismo estrutural nas universidades. Nascimento (1980) aponta que esse tipo de racismo é mascarado por uma retórica de democracia racial que, na prática, serve para legitimar a manutenção da exclusão. Quando as demandas dos estudantes negros não são incorporadas de forma efetiva nas decisões institucionais, o que se observa é a reprodução do silenciamento histórico imposto à população negra. O mito da democracia racial, conforme discutido por Nascimento (1980), atua como um instrumento ideológico que impede o reconhecimento da desigualdade racial como estrutura fundante das instituições brasileiras, inclusive daquelas que deveriam promover justiça social, como as universidades.

O quilombamento, nesses termos, não pode ser compreendido como simples resposta à exclusão, mas como a construção de uma racionalidade política distinta, enraizada em valores de ancestralidade, solidariedade e escuta. As práticas desenvolvidas nos fóruns quilombados expressam um modo de estar e fazer universidade que não se submete aos marcos burocráticos da gestão institucional, mas se orienta por formas outras de pertencimento e produção de saber.

Ao tratar o quilombo como paradigma de organização coletiva, Nascimento (2006) aponta que esses espaços historicamente articularam formas de resistência e de elaboração de projetos de futuro, mesmo sob violência contínua. Assim, os coletivos negros na UFC recuperam e atualizam esse legado, inscrevendo suas práticas no que se pode entender como uma epistemologia quilombola, crítica ao individualismo e à hierarquização de saberes.

Essa concepção de universidade insurgente encontra respaldo na proposta de Abdias do Nascimento, que compreende o quilombismo como um projeto político de autodeterminação do povo negro. A partir dessa perspectiva, os fóruns organizados por estudantes negros extrapolam o campo da denúncia para se constituírem como núcleos de reinvenção institucional.

Em contraste com os planos formais da universidade, que frequentemente reduzem as pautas raciais a indicadores administrativos, os coletivos constroem alternativas baseadas na ética coletiva, no cuidado e na revalorização de memórias silenciadas. Abdias defende que a transformação estrutural da sociedade, e, por extensão, da universidade, só será possível com a reorganização do poder a partir das experiências históricas e culturais do povo negro. O quilombamento, nesse sentido, não apenas resiste à lógica neoliberal e racista da universidade, como propõe uma nova gramática institucional, centrada na justiça racial e na dignidade humana.

As falas evidenciam o papel estratégico dos coletivos negros dentro da

universidade como espaços de resistência, pertencimento e reconstrução da identidade. Ao se referirem a esses espaços como fóruns de luta e segurança, os entrevistados reconhecem neles uma alternativa concreta às lacunas das políticas institucionais. Não se trata apenas de reagir à exclusão, mas de criar territórios nos quais seja possível existir com dignidade e com voz. Assim, a construção de fóruns, como o mencionado por E03, ultrapassa o campo da militância e passa a integrar a vivência universitária como processo formativo.

O aquilombamento, nesse contexto, surge como categoria prática e simbólica. Conforme destacam Rizzo e Fonseca (2022), os coletivos negros funcionam como territórios de enraizamento frente a um cotidiano institucional fragmentado e marcado pela deriva. Nos relatos, há uma valorização da coletividade, do afeto e da troca de saberes — elementos que muitas vezes não encontram espaço nas estruturas acadêmicas convencionais. A criação de um espaço de escuta, de apoio emocional e de ação política revela a força dessas organizações em reconfigurar os sentidos de permanência na universidade.

Rosa (2022), ao estudar coletivos de estudantes negros em cursos elitizados, aponta que “aquilombar” é forjar redes de cuidado e insurgência. As falas do quadro confirmam essa perspectiva: os sujeitos não apenas compartilham dores comuns, mas constroem soluções compartilhadas. A noção de aquilombamento ultrapassa o campo da metáfora e se materializa em práticas cotidianas de resistência. Assim, ao descreverem o fórum como espaço de acolhimento e segurança, os entrevistados revelam a importância das redes de afeto na construção de sujeitos politicamente ativos.

A fala de E03, durante a entrevista, percebi, uma entonação ao falar de aquilombamento, como vigor e força em um espaço que historicamente foi criado para as elites. A escuta da entrevistada 03 ilumina o conceito de aquilombamento como um pilar de resistência e pertencimento no espaço universitário. Mais do que um refúgio, o fórum se configura como um território vivo onde estudantes negros constroem redes de afeto, trocam vivências e promovem ações políticas, desafiando o racismo estrutural. Essas práticas, que emergem de iniciativas simples como rodas de conversa, transformam a universidade em um lugar de produção de saberes coletivos, redefinindo a experiência acadêmica e afirmando a dignidade e a voz de seus participantes.

Os coletivos universitários funcionam como instrumentos de combate ao racismo epistemológico (Costa, 2018). Ao analisarmos o discurso de E03, percebemos como a atuação no fórum possibilita ao sujeito negro disputar o espaço acadêmico não apenas como objeto de política pública, mas como produtor de saber. A universidade, nesse contexto, deixa de ser apenas lugar de acesso e passa a ser lugar de construção. Os coletivos operam, portanto, como

trincheiras contra o silenciamento e como plataformas de elaboração crítica da experiência negra.

Rizzo e Fonseca (2022) também sublinham que o aquilombamento representa um gesto de insubmissão, uma prática que desorganiza a norma institucional e propõe outras formas de estar e pensar no mundo. A fala de E03 evidencia esse gesto quando menciona que o fórum não surgiu com grandes pretensões, mas cresceu na medida em que promovia segurança, identificação e escuta. Esse dado reforça a ideia de que práticas simples e coletivas têm o poder de desestabilizar estruturas rígidas e fundar novas epistemologias, construídas na experiência vivida e compartilhada.

Diante desse cenário, entende-se que os coletivos negros, como espaços de aquilombamento, não devem ser vistos apenas como complementares às políticas institucionais de igualdade racial, mas como agentes fundamentais na construção de uma universidade verdadeiramente plural. Ao mobilizarem afetos, produzirem conhecimento e denunciarem o racismo estrutural, esses grupos promovem deslocamentos epistemológicos que desafiam as bases da universidade eurocentrada. O reconhecimento dessa atuação é essencial para a consolidação de políticas públicas que, para além do acesso, garantam dignidade, escuta e transformação social.

Reforçando o diálogo, busquei saber, por parte dos coletivos, se a UFC disponibilizava suporte institucional¹⁴ para fortalecer as ações dos coletivos, e obtive a seguinte resposta, como mostra o quadro 18:

Quadro 18 - Percepções dos Coletivos Negros sobre o suporte institucional da UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Ações Afirmativas	Ausência de suporte institucional	E03 aponta que a UFC não oferece suporte aos fóruns, com barreiras de acesso aos cargos superiores, apesar de alguma abertura de instâncias menores.	“De fato, geralmente não. A UFC não se disponibiliza para atender às demandas dos estudantes do fórum, mas eu acredito que existe uma abertura mínima quando a gente fala dos cargos mais próximos do reitor, do que dos que estão mais próximos da prática do dia a dia. Porque quando a gente chegou a conversar com a Secretaria de Direitos Humanos, eles se mostraram abertos, mas eles também se colocaram no lugar de não terem muito poder diante disso, porque tudo eles precisam recorrer ao reitor.” E03

¹⁴ Quando falo de suporte institucional, refiro-me a meios de comunicação, para divulgação de algum encontro e material.

Ações Afirmativas D	Dificuldade de acesso a canais institucionais de divulgação	E05 relata dificuldades em obter divulgação dos eventos dos fóruns nas redes oficiais da UFC, apesar de cumprir trâmites burocráticos.	“Em relação aos meios de comunicação, no ano passado a gente tentou colocar como informes nas redes sociais da UFC Informa e no próprio Siga, e a gente não conseguiu. Eu não sei se foi por uma questão burocrática, porque a gente preencheu todas as documentações que eles tinham solicitado, mas a gente não viu sendo divulgado, nem no Siga E tampouco na UFC Informa, a gente também enviou e-mails para eles Inclusive tanto pelo Instagram do Fórum quanto pelo Instagram do CA.” E05
-----------------------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas de E03 e E05 revelam um cenário institucional marcado por uma lógica de invisibilização das pautas dos coletivos negros dentro da UFC. A ausência de canais efetivos de escuta e o não reconhecimento das demandas desses coletivos demonstram a reprodução de uma estrutura universitária que naturaliza hierarquias de poder e dificulta o acesso a espaços de decisão e visibilidade.

A fala de E03, ao indicar que instâncias mais “próximas” à reitoria são mais acessíveis, evidencia uma dinâmica institucional centralizadora, em que a tomada de decisão se afasta da base estudantil. Já E05 mostra como, mesmo cumprindo as exigências burocráticas, os coletivos encontram barreiras para divulgar suas ações nos canais oficiais da universidade, o que reforça o silenciamento institucional.

Esse processo pode ser compreendido a partir da reflexão de Quijano (2005), ao discutir a colonialidade do poder como um padrão que persiste nas estruturas sociais e institucionais, hierarquizando saberes e sujeitos com base em critérios de raça, classe e origem. Na UFC, os coletivos negros enfrentam esse padrão ao tentar disputar espaços simbólicos e operacionais dentro da instituição.

Ribeiro (2018) também contribui para essa análise ao destacar que políticas de igualdade racial, para serem efetivas, precisam estar acompanhadas de mecanismos concretos de sustentação e visibilidade. Sem isso, tornam-se retóricas institucionais distantes das experiências dos sujeitos que supostamente deveriam beneficiar.

A partir dessas constatações, percebe-se a necessidade urgente de reconfiguração do lugar que os coletivos ocupam na universidade. O que está em jogo não é apenas a implementação de ações afirmativas formais, mas a consolidação de uma escuta institucional comprometida com o reconhecimento e o fortalecimento de práticas políticas negras.

Como alerta Menezes Neto (2020), a eficácia das políticas raciais depende

diretamente de sua articulação com ações institucionais de permanência, apoio e valorização simbólica. Quando os canais oficiais se tornam inacessíveis, a universidade falha em construir um ambiente verdadeiramente democrático e antirracista, transformando os coletivos negros em sujeitos periféricos dentro da própria política que os deveria centralizar.

Assim, ao analisar a seção 4.2 sobre a trajetória institucional das políticas de promoção da igualdade racial na UFC, observam-se os seguintes achados principais: (i) os coletivos negros percebem que, desde a implementação das cotas raciais, não houve mudanças estruturais significativas nas políticas institucionais, com exceção da exigência recente de vídeo para ingresso por cotas, o que evidencia uma estagnação no aprofundamento das ações afirmativas; (ii) há uma dissonância entre a percepção institucional, que destaca avanços no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ao incorporar pautas raciais, e a visão dos coletivos, que denunciam a ausência de comunicação e apropriação crítica dessas medidas; (iii) a análise da atuação institucional revela que, mesmo quando reconhece avanços no conteúdo dos documentos, como o PDI, a UFC enfrenta dificuldades concretas para engajar estudantes negros nos processos participativos, o que aponta para um déficit de escuta ativa e para a persistência de barreiras estruturais à participação estudantil, como a não inclusão de estudantes negros no DEDI, como forma de escuta das demandas pelos alunos/alunas negros/negras/negres; (iv) os coletivos negros seguem sistematicamente excluídos dos espaços institucionais de deliberação, o que reforça a colonialidade do poder e impede sua atuação como sujeitos políticos plenos dentro da universidade; e (v) o conceito de aquilombamento, emergente das falas dos coletivos, revela-se uma categoria teórica potente ao nomear os fóruns como espaços de resistência, cuidado e produção de saberes negros, contrapondo-se às estruturas excludentes e burocráticas da UFC e sinalizando caminhos para uma universidade verdadeiramente antirracista.

4.3 Espectro temporal e territorial das Políticas de Promoção de Igualdade Racial na UFC

A seção 4.3, intitulada “Espectro temporal e territorial das Políticas de Promoção de Igualdade Racial na UFC”, tem como foco compreender a trajetória dessas políticas a partir de uma análise ampliada que considera não apenas os marcos institucionais formais, como os Relatórios de Gestão, as formações ofertadas pela universidade e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), mas também o papel desempenhado pelos coletivos negros da UFC nesse processo. Esta etapa da análise busca evidenciar como o tempo e o território

influenciaram a constituição, o amadurecimento e as disputas travadas em torno das políticas de promoção da igualdade racial na instituição. A partir de uma abordagem qualitativa e contra-hegemônica, a análise privilegia a escuta dos sujeitos coletivos organizados, reconhecendo suas contribuições como usuários e produtores de política.

O objetivo que norteia esta seção consiste em analisar a trajetória e a evolução das políticas de promoção da igualdade racial na UFC, identificando os desafios enfrentados e as oportunidades emergentes entre os anos de 2007 e 2022.

Inspirada nas proposições de Rodrigues (2008; 2011), a análise recorre à noção de trajetória institucional para examinar o grau de coerência entre a formulação, os discursos institucionais e as práticas efetivadas ao longo do tempo. Esse recorte analítico possibilita compreender os deslocamentos, permanências e silenciamentos que atravessam os documentos institucionais e os tensionamentos produzidos pelas ações dos coletivos negros, revelando os limites e alcances da política em diferentes momentos históricos.

Ampliando o debate, a partir de agora vamos analisar os dados de ingresso de estudantes na Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2007 a 2022, (gráfico 1), retirados dos Anuários Estatísticos¹⁵ de 2009 a 2022, permite compreender as mudanças na forma de registro e identificação étnico-racial dos discentes à medida que a política institucional se transformava. De 2007 a 2010, não havia política de cotas em vigor na UFC. O ingresso ocorria exclusivamente por meio do vestibular tradicional, e as informações sobre o perfil racial dos estudantes eram autodeclaradas no momento da matrícula, sendo classificadas pela universidade sob a rubrica "etnia".

Nessa categorização, apareciam separadamente os termos "pardo" e "negro", os quais, segundo a definição do IBGE, integram conjuntamente o grupo "negro" (pretos + pardos), utilizado como referência nesta pesquisa. Já a partir de 2013, com a implementação efetiva da Lei nº 12.711/2012, a UFC passou a utilizar o Sistema de Seleção Unificada (SISU), no qual o registro das informações de ingresso passou a ser mediado pelo próprio sistema, classificando os estudantes conforme a modalidade de concorrência, incluindo os diferentes tipos de cotas raciais e sociais.

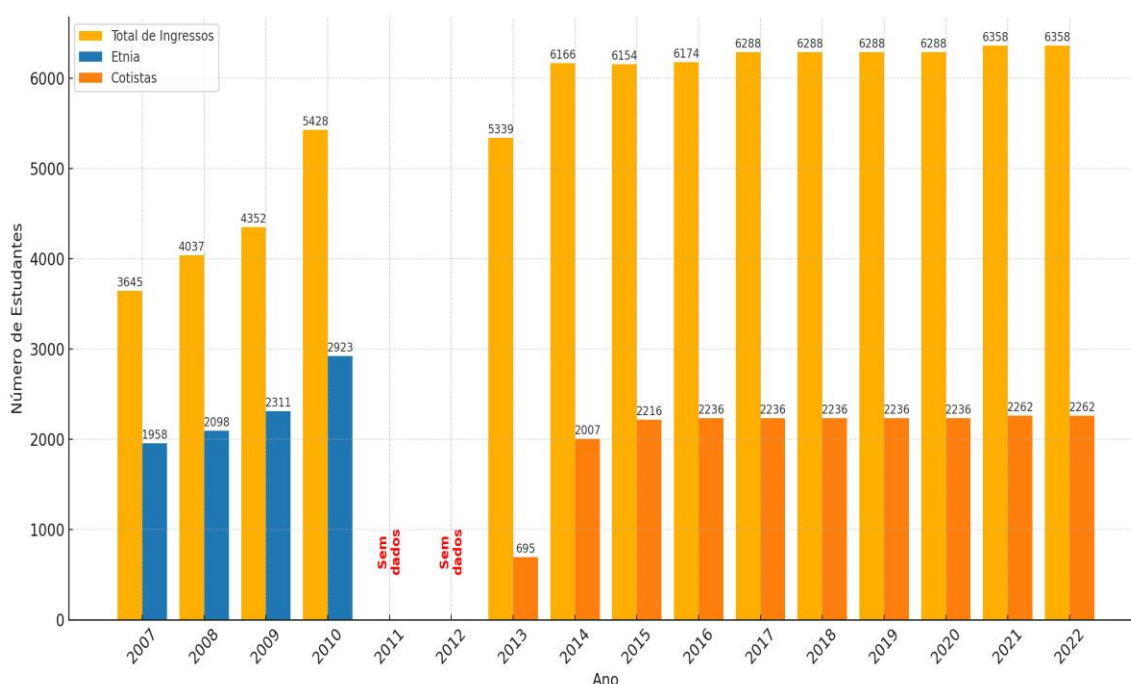
Assim, há uma distinção metodológica relevante entre os dois períodos: de um lado, dados baseados na autodeclaração dos estudantes em vestibulares (2007–2010); de outro, dados estruturados pelas modalidades de cotas raciais e sociais do SISU (a partir de 2013). Os anos de 2011 e 2012 configuram um hiato documental, sem dados públicos

¹⁵ Disponível: <https://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/322-anuario-estatistico>

disponíveis sobre a classificação racial dos ingressantes.

O gráfico 1, a seguir, ilustra essa trajetória, diferenciando por cores os dois momentos, classificação por “etnia” (2007–2010) e por “cotas” (2013–2022), reforçando o caráter histórico e político das mudanças nos critérios de acesso e monitoramento das ações afirmativas na universidade, além de mostrar de forma explícita, também, dois momentos: o primeiro que entre 2007 e 2010, essa classificação, não se dava por cotas, mas por perfil dos ingressantes na instituição, que aumentava anualmente, enquanto, em um segundo momento, analisando os anos de 2015 a 2022, percebe-se uma padronização no número de cotistas.

Gráfico 1 – Ingressantes quanto ao total, etnia e cotistas de 2007 a 2022 da UFC



Fonte: Elaborador pelo autor, a partir dos Anuários Estatísticos da UFC (2009 a 2022).

Cabe uma análise nesse segundo momento: a partir da implementação da Lei nº 12.711/2012, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) passou a adotar critérios mais precisos para a classificação de estudantes cotistas, especialmente aqueles autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Os candidatos passaram a concorrer em modalidades específicas, como a L2, destinada àqueles com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e a L4, voltada ao mesmo perfil racial, mas sem exigência de renda, desde que os candidatos tenham estudado integralmente na rede pública.

Outras modalidades foram incorporadas ao longo do tempo, como a L6, que contempla estudantes pretos, pardos ou indígenas de escolas públicas, independentemente da renda; a L10, que agrega o critério de deficiência associado à renda e à escolarização pública; e a L14, para candidatos com deficiência do mesmo grupo racial, sem exigência de renda, estas foram implementadas a partir de 2018. Esses códigos, utilizados no processo de inscrição do SISU, operacionalizam a política de cotas a partir de recortes interseccionais entre raça, renda, deficiência e histórico escolar, revelando um sistema de acesso cada vez mais segmentado, mas também mais atento às múltiplas desigualdades que marcam a trajetória educacional da população negra e indígena no Brasil.

Para ampliar a discussão, abaixo, trago a análise dos Relatório de Gestão¹⁶ dos anos em estudo (2007-2022) como forma de visualizar na prática como o PDI comportou-se sobre políticas de igualdade racial, pois é através dos relatórios que são gerados as atividades desenvolvidas.

Foi realizado o download de todos os Relatórios de Gestão, no total 16 arquivos, que variam entre 79 e 394 páginas. Procurei por palavras-chave como: “étnico-racial”, “racismo”, “igualdade racial”, “ações afirmativas”, “racial”, “antirracismo”, “formação”, “curso”, “palestra”, obtendo o seguinte quadro:

Quadro 19 – Análise do Relatório de Gestão (2007-2022) sobre ações/atividades relacionadas à Igualdade Racial, Racismo ou Diversidade Étnico-Racial

Ano	AÇÃO/ATIVIDADE
2007	() Presente (X) Ausente
2008	() Presente (X) Ausente
2009	() Presente (X) Ausente
2010	() Presente (X) Ausente
2011	() Presente (X) Ausente
2012	() Presente (X) Ausente
2013	() Presente (X) Ausente
2014	() Presente (X) Ausente
2015	(X) Presente Curso promovido pelo NEAB/UFC em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão: “Curso de Formação sobre Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

¹⁶ Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/324-relatorio-de-gestao>

	()Ausente
2016	(X) Presente Menção à atuação da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF); referência às cotas e programas de apoio estudantil como bolsas de permanência.
	()Ausente
2017	() Presente (X)Ausente
2018	(X) Presente Discurso institucional menciona pluralidade, democracia e valorização da diversidade, porém sem detalhamento de ações concretas voltadas à temática racial.
	()Ausente
2019	(X) Presente Atuação da Coordenadoria de Acessibilidade com foco em inclusão de pessoas com deficiência; ausência de menções diretas à temática racial.
	()Ausente
2020	() Presente (X)Ausente
2021	(X) Presente Participação da CAAF no Ciclo de Formação Antirracista, com o tema “A cor da universidade”.
	()Ausente
2022	(X) Presente Realização do Ciclo de Formação Antirracista promovido pela PRAE com apoio da CAAF, reafirmando compromisso com a diversidade étnico-racial.
	()Ausente

Fonte: Elaborado pelo autor, retirada dos Relatórios anuais da UFC, (2025).

A análise do histórico de ações voltadas à Igualdade Racial na Universidade Federal do Ceará (UFC) entre 2007 e 2022 evidencia o que Lélia Gonzalez (2020) conceitua como racismo por omissão, isto é, a negligência institucionalizada que silencia demandas específicas de grupos racializados. Tal postura de invisibilização estrutural contribui para a manutenção de privilégios historicamente consolidados, ao mesmo tempo em que impede a consolidação de políticas de reparação mais robustas. Nesse sentido, a ausência de um compromisso efetivo nos primeiros anos analisados revela como a omissão pode operar como estratégia de perpetuação de desigualdades, tornando a pauta antirracista uma ação pontual e não um eixo estruturante da gestão universitária (Gonzalez, 2020).

Ademais, é preciso destacar que, conforme argumenta Soares (2024), a superação do racismo institucional exige práticas de gestão antirracistas fundamentadas na crítica à racionalidade burocrática excludente. A UFC, ao apresentar avanços restritos e esparsos, revela limitações na internalização de instrumentos de gestão que promovam a equidade racial de forma sistêmica e duradoura.

Assim, a falta de um planejamento contínuo e de monitoramento permanente das

políticas é reflexo de um racismo por omissão, que se manifesta pela ausência de ações afirmativas integradas às diretrizes institucionais (Soares, 2024). Superar tal cenário requer o fortalecimento de compromissos institucionais claros, capazes de articular ações que não se restrinjam a respostas pontuais, mas que assegurem a igualdade racial como princípio basilar de gestão.

No período de 2007 a 2014, constata-se a ausência sistemática de ações institucionais registradas que promovam a igualdade racial ou enfrentem o racismo. Esse longo silêncio institucional sugere uma aderência, ainda que tácita, à lógica de invisibilização das questões raciais no espaço público e acadêmico brasileiro, conforme problematiza Lélia Gonzalez (2022), ao tratar dos mecanismos sutis e estruturais que perpetuam o racismo no país. Não se trata apenas de uma ausência casual, mas de um indicativo das prioridades institucionais e do modo como o tema da diversidade étnico-racial permaneceu historicamente à margem do planejamento e da execução das políticas universitárias.

Esse cenário se alinha a um contexto nacional em que, até o início da década de 2010, muitas universidades públicas ainda não haviam assumido efetivamente o compromisso com ações afirmativas e com a construção de uma agenda antirracista. Assim, a ausência de iniciativas no âmbito da UFC até 2014 reflete também o lugar periférico que a questão racial ocupava nas políticas de desenvolvimento institucional, especialmente nos primeiros ciclos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A universidade, enquanto espaço de produção e circulação de saberes, acabava, nesse sentido, por reproduzir o silenciamento e a marginalização das populações negras e indígenas no Brasil.

A partir de 2015, observa-se a emergência de iniciativas mais explícitas, inaugurando um novo ciclo na relação da UFC com a temática étnico-racial. A realização do “Curso de Formação sobre Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFC (NEAB/UFC) em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, configura-se como uma resposta institucional a pressões sociais e normativas mais amplas. Esse movimento se insere no contexto de implementação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que impulsionaram a necessidade de qualificação docente e de adequação curricular para o enfrentamento do racismo e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Como destaca Almeida (2022), esse período foi marcado pela tentativa das universidades públicas de se adaptarem às novas exigências legais, muitas vezes mediante ações localizadas, com impacto restrito e sem a constituição de políticas institucionais

articuladas e permanentes. Nesse sentido, a realização do curso em 2015, ainda que relevante, expressa mais uma iniciativa isolada do que propriamente um compromisso institucional sistematizado com a promoção da igualdade racial.

No ciclo entre 2016 e 2020, há um incremento nas menções institucionais a políticas voltadas para ações afirmativas, como a atuação da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) e a implementação das cotas, vinculadas a programas de apoio à permanência estudantil. Esse movimento indica um certo avanço na formalização das ações, mas ainda restrito ao âmbito da política de acesso e assistência, com pouca articulação a um projeto educativo e institucional mais amplo. A análise do relatório evidencia que, embora aspectos importantes como as bolsas de permanência sejam destacados, há uma ausência de iniciativas que promovam uma cultura antirracista no cotidiano universitário ou que incorporem de maneira transversal a perspectiva da diversidade étnico-racial nas diferentes dimensões da gestão e da formação acadêmica.

Matilde Ribeiro (2013) oferece uma contribuição fundamental ao apontar que a efetividade das políticas de promoção da igualdade racial nas instituições públicas depende não apenas da adesão normativa, mas da existência de um planejamento estratégico que inclua formação continuada, mecanismos institucionais de monitoramento e avaliação e, sobretudo, uma mudança cultural no interior das organizações. Nesse aspecto, a UFC, até 2020, ainda apresentava lacunas significativas, com ações fragmentadas e uma ausência de políticas institucionais robustas e sistemáticas.

É apenas a partir de 2021 que se verifica uma inflexão mais clara, com a ampliação do diálogo institucional sobre as questões raciais, materializada na realização do Ciclo de Formação Antirracista promovido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), com apoio da CAAF. A participação ativa da CAAF nesse processo, bem como a temática “A cor da universidade”, sinaliza um avanço importante no reconhecimento das especificidades da luta antirracista e na tentativa de estabelecer uma agenda institucional mais alinhada com as demandas dos coletivos negros e do movimento negro universitário.

Como ressaltam Silva et al. (2021), as ações de formação para as relações étnico-raciais são fundamentais não apenas para o cumprimento de marcos legais, mas para a promoção de uma formação cidadã que valorize a pluralidade e construa ambientes acadêmicos mais democráticos e inclusivos. Assim, as iniciativas de 2021 e 2022 podem ser vistas como marcos institucionais que indicam uma mudança de postura, embora ainda haja a necessidade de avaliar se tais ações terão continuidade e se serão incorporadas a uma política institucional de caráter permanente.

Em síntese, a análise evidencia que, embora a UFC tenha iniciado nos últimos anos esforços importantes na promoção da igualdade racial, esses movimentos ainda são recentes e, em grande medida, reativos a legislações e pressões externas, carecendo de maior sistematização e integração ao planejamento estratégico da universidade. O desafio que se coloca para os próximos anos é o de consolidar uma política institucional antirracista, transversal e permanente, capaz de enfrentar as estruturas de desigualdade racial que historicamente permeiam a educação superior no Brasil.

Ampliando o debate a partir da escuta dos Coletivos Negres, sob os eixos da territorialidade e da temporalidade, quando perguntamos ao C.N: “Você, em algum momento (temporal), teve contato com programas ou iniciativas voltadas para a promoção da igualdade racial na UFC?”, obtivemos a seguinte resposta.

Quadro 20 – Escuta dos Coletivos Negros do contato com políticas de promoção da igualdade racial na instituição

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Colonialismo e Colonialidade	Ausência de contato com programas de igualdade racial	E01 afirma nunca ter tido contato com programas ou iniciativas da UFC voltados para a promoção da igualdade racial.	“Eu não, não tive.” E01
Colonialismo e Colonialidade	Ausência de contato com programas de igualdade racial	E03 relata que também nunca teve contato com iniciativas da UFC voltadas para igualdade racial.	“Não, também nunca tive.” E03
Colonialismo e Colonialidade	Ausência de contato com programas de igualdade racial	E05 confirma que não teve contato com programas da UFC para promoção da igualdade racial.	“Eu também não.” E05

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas dos entrevistados evidenciam uma ausência significativa de contato com políticas de promoção da igualdade racial na UFC. E01, E03 e E05 afirmam nunca terem tido acesso a programas ou iniciativas com esse foco, o que revela não apenas uma lacuna institucional, mas também a naturalização desse vazio como algo esperado dentro do cotidiano universitário. A repetição da negativa entre os entrevistados sugere que essa ausência não é um caso isolado, mas expressão de uma estrutura que silencia, omite e desresponsabiliza a instituição frente à agenda antirracista.

Essa omissão institucional pode ser compreendida a partir do que Silvio Almeida

(2016) conceitua como racismo estrutural: um sistema em que o racismo não é exceção ou falha, mas sim parte constituinte das normas e práticas das instituições. Ao não promover programas ou sequer garantir sua visibilidade, a universidade contribui para a manutenção de um espaço branco normativo, onde as urgências da população negra são ignoradas ou tratadas como questões periféricas. A ausência de políticas se torna, assim, um indicador do próprio funcionamento excludente da estrutura universitária.

Essa permanência da exclusão racial sob uma aparência de normalidade se articula com o que Bonilla-Silva (2022) descreve como racismo daltônico, uma forma de racismo contemporâneo que, ao negar a relevância da raça nas relações sociais, oculta as desigualdades e impede a formulação de políticas reparatórias eficazes. Ao adotar um discurso supostamente universal e neutro, as universidades públicas operam como mantenedoras de um espaço simbólico e materialmente branco, onde o privilégio racial é naturalizado.

É o que Cardoso (2010), aponta sobre a branquitude acrítica, que ocupa a centralidade institucional sem precisar se nomear ou justificar, sendo percebida como a norma universal da racionalidade, do mérito e da neutralidade. Esse privilégio branco, ao não ser questionado ou problematizado, constitui o pano de fundo da omissão institucional: a universidade evita o enfrentamento direto do racismo porque isso implicaria também desestabilizar as estruturas que sustentam sua própria legitimidade. Assim, o racismo não desaparece, apenas se torna mais sofisticado, atuando através de silêncios institucionais, filtros burocráticos e práticas seletivas de reconhecimento.

Gomes (2017) e Aníbal Quijano (2005) ajudam a aprofundar essa análise. Para Gomes (2017), essa ausência reflete uma educação racialmente descomprometida, em que o enfrentamento ao racismo se dá mais no discurso formal do que nas práticas pedagógicas cotidianas. Já Quijano (2005) argumenta que o colonialismo do poder impõe uma classificação social e epistêmica que marginaliza saberes e sujeitos negros.

A falta de iniciativas antirracistas na UFC não é neutra: ela reproduz uma lógica colonial que nega a presença negra e silencia sua história, saberes e direitos dentro da universidade. Em vez de espaço de resistência, o ambiente universitário se apresenta como território de apagamento, exigindo dos coletivos negros não apenas presença, mas enfrentamento contínuo à exclusão.

Buscando compreender a perspectiva institucional sobre ações de capacitação voltadas para a promoção da igualdade racial no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC, as respostas, apresentadas no quadro 20, revelam uma visão institucional que

contrasta com as experiências compartilhadas pelos coletivos negros no Quadro 21, como podemos analisar:

Quadro 21 – Percepção institucional de Políticas de Igualdade Racial na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Ações Afirmativas	Evolução progressiva das políticas	EI avalia a efetividade das políticas de igualdade racial na UFC, destacando melhorias graduais ao longo dos ciclos do PDI.	“[...] Acho que a cada ciclo, vamos dizer assim, a cada ciclo, fazendo esse link com o PDI, a cada ciclo a gente tem essas demandas mais fortemente nesse documento estratégico, nesse documento que é direcionador de todas as ações da UFC.” (EI)
Ações Afirmativas	Ações concretas, mas insuficientes	EI reconhece iniciativas específicas, como capacitações e nova divisão, mas considera que ainda são iniciais.	“E isso a gente pode ver nessas últimas ações que a gente tem visto no relatório de gestão, está lá descrito dessas capacitações, dessa nova divisão, são ações concretas que a gente está vendo como reforço, o que eu já disse, que ainda é muito pouco, é o início.” (EI)
Ações Afirmativas	Ciclo de planejamento e avaliação	EI destaca o processo cíclico de planejamento, execução e avaliação no PDI, que demonstra evolução.	“Então, esse ciclo que a gente fala, a gente planeja, executa, faz a avaliação e aí planeja novamente. Então, a gente tem visto essa evolução a cada ciclo do PDI, e isso é muito importante, né?” (EI)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

Enquanto E01, E03 e E05 (quadro 20) relatam não ter tido contato com iniciativas antirracistas na universidade, o entrevistado institucional (EI) (quadro 21) aponta para um progresso gradual no PDI, mencionando ações como capacitações e a criação de uma nova divisão, embora reconheça que essas iniciativas ainda são iniciais e limitadas. Essa diferença sugere um distanciamento entre o que é planejado institucionalmente e o que é percebido no cotidiano pelos coletivos negros.

O ambiente universitário, nesse sentido, parece não refletir completamente as ações descritas, funcionando como um território onde as políticas de igualdade racial ainda não se consolidam de forma tangível. Temporalmente, o ciclo de planejamento do PDI, destacado pela EI como um avanço, sugere uma evolução ao longo do tempo, mas que ainda não se traduz em mudanças perceptíveis para os sujeitos negros.

Além disso, durante a entrevista, a perspectiva institucional enfatizou o PDI 2023-2027, que demonstra uma abertura maior ao debate sobre igualdade racial, com a inclusão de pautas mais robustas e participativas. Esse documento, descrito como mais atento às demandas étnico-raciais, sinaliza um esforço para incorporar vozes da comunidade

acadêmica, incluindo os coletivos negros, em sua construção. Contudo, a persistência da invisibilidade das ações no cotidiano, conforme relatado por E01, E03 e E05, sugere que a transição entre o planejamento estratégico e sua implementação prática permanece desafiadora.

Importante também trazer o diálogo feito pelos coletivos negros, quando questionados de que maneira as políticas da UFC dialogam com políticas de igualdade racial em nível estadual ou federal

“Pelo menos eu não percebo que exista esse diálogo com a promoção de igualdade racial, porque as bolsas não têm cotas, né; A Prex, a Bia, essas bolsas também de permanência, nenhuma tem cota racial. ela faz um levantamento de dados socioeconômicos, mas não existe vagas reservadas especialmente para pessoas racializadas enquanto negras dentro da universidade. Então, acredito que não.” E03

“[...] a [...] impressão que eu tenho é que, de fato, são políticas muito pontuais e, às vezes, uma coisa muito no sentido de, tipo, nossa, vocês já entraram aqui e isso parece que é o máximo que a UFC pode implementar enquanto grande política de permanência estudantil relacionadas às cotas, né, mas você não vê medidas de larga escala sendo implementadas para a permanência real desses estudantes, né, e isso para além de bolsas, assim, por exemplo, em relação a currículos, em relação aos tipos de disciplinas que são dadas, né, garantia, por exemplo, de que dentro desses currículos tem uma representatividade de pensadores, de pesquisas, de temáticas voltadas para os estudos étnico-raciais.” E02

As falas de E03 e E02 evidenciam percepções sobre o modo como a UFC vem articulando suas ações institucionais no campo da igualdade racial, especialmente no que se refere ao alinhamento com políticas em nível estadual e federal. E03 observa que, nas bolsas de permanência estudantil, os critérios raciais não são explicitamente considerados, o que aponta para a predominância de uma lógica centrada na vulnerabilidade socioeconômica.

Esse olhar encontra ressonância nos apontamentos de Menezes Neto (2020), ao analisar as políticas de permanência na universidade, ao destacar que, mesmo diante de importantes avanços no acesso, ainda há desafios no aperfeiçoamento das estratégias voltadas a públicos específicos, como os estudantes negros. Assim, as políticas existentes parecem carecer de instrumentos mais afinados com os princípios da equidade racial estabelecidos em marcos como a Lei nº 12.711/2012.

Na fala de E02, a reflexão se amplia para além dos auxílios financeiros, apontando para a importância de rever o currículo e a presença de conteúdos voltados às questões étnico-raciais na formação acadêmica. A ausência percebida de disciplinas, autores e temas que dialoguem com a diversidade racial brasileira é compreendida não como omissão deliberada, mas como uma oportunidade de aprimoramento institucional.

Lima e Lira (2018) contribuem com essa perspectiva ao destacarem que a efetivação da Lei 10.639/2003 ainda encontra dificuldades práticas, em especial nos espaços universitários, onde a consolidação de uma educação voltada às relações étnico-raciais ainda está em processo. Isso reforça a relevância de se pensar a permanência estudantil de forma ampliada, contemplando não apenas a dimensão material, mas também a simbólica e pedagógica da experiência universitária.

A partir desse cenário, observa-se que o fortalecimento das políticas de igualdade racial na UFC demanda um esforço de articulação mais consistente entre os marcos legais nacionais e a realidade institucional. Como sugerem Freitas e Vieira (2011), esse processo é gradual e exige sensibilidade ao contexto cultural e às especificidades regionais.

Mesquita e Leite (2017), por sua vez, apontam que o próprio Plano Nacional de Educação já prevê diretrizes que podem servir de orientação para iniciativas mais abrangentes e integradas. As falas dos participantes, portanto, não denunciam uma ausência total de políticas, mas sinalizam pontos de atenção que podem orientar avanços futuros, como negligência na dimensão pedagógica, evidenciada pela ausência de revisão curricular que incorpore autores, pesquisas e temáticas étnico-raciais, configurando um cenário em que a universidade se limita a cumprir formalidades, sem promover mudanças substantivas.

Assim, as críticas dos coletivos escancaram a urgência de uma reformulação profunda das políticas institucionais, que supere a lógica assistencialista e pontual, e se comprometa, de fato, com uma perspectiva antirracista, integrada e transformadora.

Para ampliar a análise sobre a presença da temática étnico-racial nas políticas institucionais da UFC, voltamo-nos agora à dimensão curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A análise documental, realizada a partir dos PPCs disponíveis nos sites institucionais por meio do SIGAA, teve como objetivo identificar a presença de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, ao enfrentamento do racismo e às relações étnico-raciais na formação acadêmica dos cursos de graduação.

Para localizar os PPCs, utilizou-se um método de busca na internet inserindo o comando: "nome do curso + UFC + PPC", como em "Administração UFC PPC". O procedimento direcionava para a página do curso, onde era possível acessar o link denominado "Projeto Pedagógico de Curso – PPC", localizado abaixo da seção "Consulte no SI3/SIGAA".

Nos PPCs, buscou-se identificar assuntos relacionados às questões étnico-raciais por meio de palavras-chave estratégicas, como: "questões étnico-raciais", "étnico-raciais", "racismo", "etnia", "afro-brasileira", "afro-brasileiro", "negra", "negro", "preconceito",

“inclusão” (quando relacionada a conteúdos étnico-raciais), entre outras.

Os dados foram sistematizados por campus e categorizados segundo o grau de inserção das temáticas nos PPCs: presença direta, transversal, sem detalhamento ou ausência completa.

A tabela a seguir apresenta um panorama da presença de conteúdos étnico-raciais nos PPCs da UFC, por campus:

Tabela 2 – Distribuição de cursos por Campus da UFC com enfoque em disciplinas relacionadas às questões étnico-raciais

Campus	Total de cursos	Nº de cursos com disciplina com relação direta	Nº de cursos com disciplina com relação transversal	Nº de cursos com disciplina, porém sem ementa e sem referências	Nº de cursos sem disciplina, sem ementa e sem referências
Crateús	5	5			
Fortaleza	77	39	10	3	25
Itapajé	3	3			
Quixadá	6	5			1
Russas	5	5			
Sobral	8	2			6
TOTAL	104	59	10	3	32

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos PPCs da UFC, (2025).

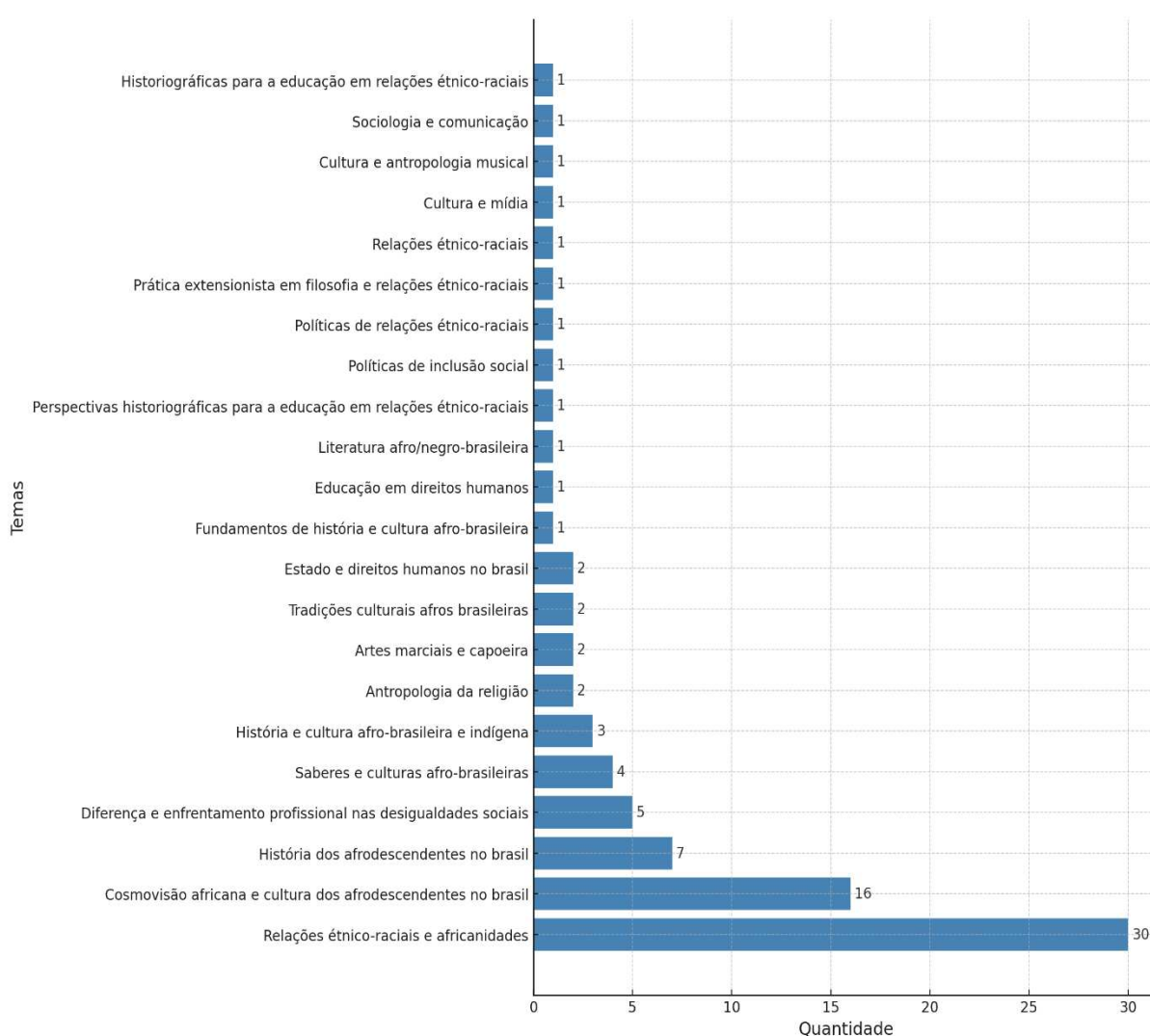
O mapeamento revela que menos da metade dos cursos incorporam conteúdos étnico-raciais, e somente cerca de 15% o fazem de forma transversal. Os 32 cursos que não apresentam qualquer referência às temáticas analisadas concentram-se majoritariamente no campus de Fortaleza, especialmente nas engenharias. Muitos desses PPCs são antigos, alguns datando de 2007 a 2013, mas é relevante notar que a ausência de conteúdos étnico-raciais também ocorre em PPCs recentes, como os cursos de Administração e Arquitetura (2022), demonstrando que a atualização do documento, por si só, não assegura a inclusão das temáticas.

Por outro lado, cursos como Pedagogia (2013), Design de Moda (2010) e Ciência da Computação (2016), ainda que com PPCs mais antigos, já contemplam disciplinas relacionadas à diversidade étnico-racial, o que evidencia que a vontade política e o

compromisso institucional superam a mera atualização formal.

Com relação às disciplinas ofertadas, observou-se que a maioria é de caráter optativo, ou seja, não integra o núcleo obrigatório da formação acadêmica. Isso revela que o acesso ao conteúdo sobre relações étnico-raciais depende, em grande medida, da escolha individual dos estudantes. Abaixo, apresenta-se um gráfico com a frequência das disciplinas identificadas em diferentes cursos:

Gráfico 2 - Frequência de disciplinas relacionadas a relações étnico-raciais e afrodescendência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos PPCs da UFC, (2025).

Entre as disciplinas, destaca-se “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”, originada na Faculdade de Educação (FACED) e ministrada pela professora Sandra Haydée Petit. Também aparece com frequência a disciplina “Relações Étnico-Raciais e Africanidades”, ofertada em vários campi da UFC, embora não se tenha

identificado sua origem institucional exata.

Os dados revelam que, embora existam experiências pontuais, ainda predomina uma abordagem periférica das questões étnico-raciais. A integração dessas temáticas é frequentemente tratada como conteúdo complementar, não sendo parte constitutiva da formação crítica e cidadã dos cursos. A análise reforça o que apontam Veiga, Souza e Garbin (2013): a resistência institucional à incorporação efetiva da diversidade étnico-racial como eixo estruturante dos currículos.

Em síntese, os PPCs da UFC refletem uma política curricular ainda marcada por fragmentações, omissões e baixa transversalidade. A territorialidade universitária, neste caso, expressa-se também nos currículos: não basta estar presente em diferentes regiões do Ceará; é preciso refletir em sala de aula a pluralidade étnico-racial do território que se habita.

Para aprofundar a análise dos eixos da territorialidade e temporalidade, indaguei os coletivos negres, como as especificidades regionais e culturais do Ceará influenciam a formulação e implementação de políticas de igualdade racial na UFC, obtendo o que se expressa no quadro 22.

Quadro 22 – Percepções dos Coletivos Negres quanto a influência regional e cultural na formulação e implementação de políticas de igualdade racial na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Colonialismo e Colonialidade	Influência cultural na autoidentificação negra	E01 aponta que a cultura cearense dificulta o reconhecimento como negro, impactando a mobilização por políticas raciais.	“Eu acho que sim, influencia bastante. Até porque culturalmente no Ceará não existe muito o entender-se negro. Para todos os negros, existe tornar-se negro, mas até o momento de você se entender, é uma longa jornada. E muitas vezes até os fóruns estão ali para isso, mas eu acredito que a gente não consegue se movimentar tanto, porque a gente não se entende tanto quanto negro.” E01

Colonialismo e Colonialidade	Mito da ausência de negros no Ceará	E03 destaca que o mito de que não há negros no Ceará dificulta a autoidentificação e a implementação de políticas raciais. [citar um livro sobre negros no Ceará]	“Então, eu acredito que afeta bastante, influencia bastante, porque como a minha amiga falou, [...], aqui no Ceará a gente não tem esse processo de racialização enquanto pessoa negra tão fácil, até porque tem-se um mito de que não existe pessoas negras no Ceará, que não existe pessoas indígenas no Ceará, que o cearense verdadeiro é branco. Então isso é um grande mito que permeia muitas das camadas do entender-se negro no Ceará.” E03
------------------------------	-------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

As falas de E01 e E03 revelam barreiras culturais profundas à autoidentificação negra no contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ambas as interlocuções evidenciam como o pertencimento racial, no Ceará, é atravessado por silenciamentos históricos e mitos identitários que dificultam não apenas o reconhecimento individual como pessoa negra, mas também a mobilização coletiva por políticas de igualdade racial. E01, ao relatar que “no Ceará não existe muito o entender-se negro”, expõe o peso da cultura regional na negação da negritude como experiência vivida e como marcador político. Essa percepção é compartilhada por E03, que aprofunda a crítica ao afirmar que o “mito de que não existem pessoas negras no Ceará” ainda permeia a sociedade e mina o processo de racialização e pertencimento de sujeitos negros.

O mito da democracia racial é um dos pilares ideológicos mais persistentes da estrutura racista brasileira. Apresentado como símbolo da convivência harmoniosa entre brancos, negros e indígenas, esse discurso oculta profundas desigualdades sociais e raciais historicamente construídas. No Ceará, essa narrativa assume contornos específicos, articulando-se à ideia da “Terra da Luz”, estado que teria abolido a escravidão antes da assinatura da Lei Áurea.

Contudo, como demonstram Funes, Rodrigues e Ribard (2020), essa celebração da abolição precoce ignora o protagonismo negro nas lutas por liberdade e reforça uma memória oficial que marginaliza as experiências e contribuições negras à formação da sociedade cearense. A construção dessa identidade regional “sem negros” é um mecanismo que reproduz o racismo estrutural, uma vez que apaga a presença negra dos marcos da

história e da cultura local.

Lélia Gonzalez (2020) argumenta que esse tipo de silenciamento opera por meio de um racismo cultural e institucional que atua nas entrelinhas da vida cotidiana brasileira. O que ela chama de “neurose cultural” se manifesta na tentativa constante de negar ou minimizar o racismo, sustentando uma imagem de país miscigenado e igualitário que não resiste à análise crítica das condições concretas de vida da população negra.

No caso do Ceará, essa omissão reforça o afastamento dos sujeitos negros de suas referências históricas e culturais, dificultando processos de autoidentificação e mobilização coletiva. Ao naturalizar a desigualdade e apagar os conflitos raciais, o mito da democracia racial transforma o racismo em uma ausência, e, assim, torna ainda mais difícil o enfrentamento efetivo das discriminações e violências que seguem operando.

Nascimento (2016), por sua vez, denuncia que essa lógica é parte de um projeto genocida mais amplo, que não se limita à eliminação física, mas inclui o extermínio simbólico e cultural da população negra. Ao negar o racismo e promover uma imagem de convivência racial harmônica, o Brasil institucionaliza uma política de morte que se manifesta em múltiplas esferas: da ausência de políticas públicas efetivas à invisibilidade nos currículos escolares e acadêmicos. Para o autor, a democracia racial é uma farsa sustentada por uma elite branca que se recusa a abrir mão de seus privilégios. Quando aplicada à universidade pública, essa crítica ganha ainda mais força: a ausência de reconhecimento e valorização dos saberes e das presenças negras reforça a seletividade racial do espaço acadêmico. Assim, desconstruir o mito da democracia racial é um passo fundamental não apenas para nomear o racismo, mas também para confrontar as estruturas que o sustentam, inclusive nas políticas educacionais e na produção do conhecimento.

Esse cenário de colonialidade do ser, como aponta Ribeiro (2018), constitui um dos principais desafios para a efetivação de políticas de igualdade racial no ensino superior. A autora destaca que, sem o reconhecimento identitário pleno, políticas institucionais se tornam frágeis e desconectadas das realidades que deveriam transformar. O dado empírico corrobora sua análise: mesmo diante da presença de coletivos negros e fóruns de discussão, a dificuldade de se entender enquanto negro ainda atua como freio à ação política.

Martins (1994) reforça esse entendimento ao apontar que as políticas educacionais são moldadas pelos contextos socioculturais nos quais se inserem. O ambiente universitário cearense, atravessado pelo mito da branquitude como identidade regional dominante, contribui para uma política que negligencia dimensões raciais da desigualdade. Nesse sentido, a territorialidade aparece não apenas como localização geográfica da UFC,

mas como expressão de um imaginário racial que afasta os sujeitos negros da centralidade das decisões e dos benefícios das ações afirmativas.

Complementando essa discussão, o pacto da branquitude, conforme Bento (2022), manifesta-se na UFC por meio de uma burocracia que, sob o pretexto de imparcialidade, perpetua hierarquias raciais. As políticas afirmativas, embora formalmente instituídas, são frequentemente esvaziadas por critérios meritocráticos que desconsideram o impacto do racismo estrutural, mantendo os sujeitos negros afastados dos espaços de poder e dos benefícios educacionais. Essa dinâmica reflete a capacidade da branquitude de se reproduzir como norma invisível, mascarando sua própria operação como privilégio racial.

Para romper esse pacto, é imprescindível que a UFC adote uma postura crítica em relação às suas práticas institucionais, promovendo não apenas a implementação rigorosa de políticas afirmativas, mas também a desconstrução do imaginário racial que sustenta a centralidade branca, garantindo que os sujeitos negros ocupem posições centrais nas decisões e na construção de um ambiente universitário verdadeiramente inclusivo.

Alves (2020) contribui ao lembrar que, mesmo após marcos internacionais como as Conferências Mundiais contra o Racismo, a internalização dessas pautas no cotidiano universitário brasileiro ainda enfrenta resistências. O autor defende a necessidade de articular essas diretrizes globais às dinâmicas locais. Contudo, os dados do quadro revelam que, na UFC, essa articulação não se efetiva de maneira concreta, uma vez que a experiência vivida por estudantes negros permanece marcada pela ausência de reconhecimento e de políticas territorializadas que enfrentem as especificidades do racismo regional.

Por fim, Costa (2022) aponta que as políticas de educação das relações étnico-raciais precisam enfrentar as barreiras culturais impostas pelas narrativas hegemônicas. A fala de E03, ao denunciar o “mito de que o cearense verdadeiro é branco”, materializa essas barreiras e sugere que o discurso institucional permanece distante das vivências concretas dos estudantes racializados. A análise do ciclo do PDI entre 2007 e 2022 mostra que, apesar das mudanças legais e normativas, as práticas institucionais ainda não conseguem romper com essas estruturas coloniais.

A mesma pergunta foi feita a parte institucional, que tivemos o seguinte registro no quadro 23:

Quadro 23 – Percepções da parte institucional quanto a influência regional e cultural na formulação e implementação de políticas de igualdade racial na UFC

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Colonialismo e Colonialidade C	Influência regional mínima	EI acredita que as características regionais do Ceará não impactam significativamente a implementação das políticas nos campi da UFC.	“Eu não vejo essa questão regional como algo que influencia, pelo menos assim, falando de Ceará como um todo, se você for comparar com outras regiões, com Sul, Sudeste, enfim, aí você vai ver que existe uma diferença muito grande, mas você se tratando de campos da UFC, que é tudo aqui nessa região Nordeste, eu não vejo essa diferenciação de alguma problemática específica.” (EI)
Colonialismo e Colonialidade C	Revisão da influência regional	EI reconsidera sua visão inicial, reconhecendo que diferenças regionais tornam a implementação mais desafiadora.	“Aí eu refaço a minha resposta só dessa última, que eu tinha dito que achava que não se influenciava, mas eu acho que, pensando aqui melhor, essa implementação, essa diferença regional acaba dificultando, sendo mais desafiador para a implementação das políticas em todos esses campi.” (EI)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir da Análise Temática (Dias; Mishima, 2023).

Essa comparação revela a existência de diferentes formas de percepção sobre a influência da territorialidade na consolidação das políticas de igualdade racial na universidade. Enquanto os coletivos negros articulam suas falas a partir de experiências vividas, marcadas por silenciamentos históricos e narrativas regionais que invisibilizam a população negra no Ceará, a visão institucional, inicialmente generalista, passa a reconhecer que as particularidades locais podem interferir na efetividade das ações afirmativas.

Esse movimento de reavaliação por parte do agente institucional sinaliza um processo de escuta e aprendizado em curso, ainda que em estágio inicial. Assim, nota-se uma possibilidade de convergência entre a escuta qualificada dos sujeitos racializados e o reconhecimento, ainda que gradual, das complexidades territoriais por parte da gestão universitária, apontando caminhos para o aprimoramento das políticas com maior sensibilidade às dinâmicas regionais.

No intuito de compreender os possíveis efeitos das territorialidades sobre a aplicação das políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC), questionamos a existência de diferenças entre os campi da instituição. A partir da escuta institucional, foi destacado que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é concebido como um documento unificado, sem variações específicas para cada campus: “Na

verdade, a construção do PDI, ele é feito de uma forma única para toda a UFC. Ele não existe um PDI elaborado para a Quixadá, um PDI para Russas, um PDI, né? Ele é um processo único.” (EI).

Ainda assim, a própria fala institucional reconhece, mesmo que de modo inicial, a importância de ampliar a escuta nos territórios descentralizados, como indica o seguinte apontamento:

“Então a gente teve presença do pessoal de todos os campos aqui em Fortaleza. E aí, uma coisa que a gente pode também pensar para o próximo, de melhoria, é fazer algumas oficinas diretamente nesses campos, para que a gente consiga ouvir mais gente ainda do interior, desses locais.” (EI).

A análise dessas falas evidencia que, embora a UFC adote um planejamento institucional centralizado, existe uma percepção incipiente de que os distintos contextos socioculturais dos campi demandam escutas e ações mais situadas. Essa consciência, ainda em processo de construção, sugere que o modelo único do PDI pode não ser suficiente para dar conta das singularidades locais, sobretudo no que se refere às desigualdades raciais que se manifestam de formas distintas nos territórios do interior do estado. O reconhecimento da necessidade de oficinas específicas em campi fora da capital sinaliza uma abertura institucional para a territorialização das políticas, o que, se consolidado, poderá fortalecer estratégias mais coerentes com as realidades diversas que compõem a UFC.

Além disso, ao tratar os diferentes campi como espaços homogêneos, o planejamento único pode invisibilizar demandas específicas de estudantes racializados que atuam em contextos interioranos marcados por outras formas de exclusão histórica. A ausência de adaptações regionais pode dificultar a efetivação de políticas antirracistas que considerem, por exemplo, o perfil étnico-racial das comunidades locais ou a distância de estruturas institucionais de apoio. A proposta de levar oficinas aos campi pode ser um passo inicial para reverter esse quadro, desde que se transforme em prática contínua de escuta qualificada e incorporação de demandas que emergem a partir das experiências territoriais vividas nos interiores do Ceará.

Por fim, é importante considerar que o processo de institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial ocorre em contextos marcados por disputas, negociações e diferentes ritmos de implementação. Henrique Moreira (2022) chama atenção para a necessidade de considerar as dinâmicas locais na análise do Estatuto da Igualdade Racial, indicando que o avanço dessas políticas depende, em grande parte, da mobilização conjunta entre Estado, instituições e sociedade civil. Assim, as ações empreendidas pela UFC,

ainda que graduais, podem ser vistas como parte de um processo mais amplo de escuta, aprendizado e adaptação institucional. A continuidade desses esforços, associada ao fortalecimento dos canais de diálogo com os coletivos negros e demais sujeitos envolvidos, tende a enriquecer o caminho trilhado pela universidade rumo à construção de um ambiente verdadeiramente plural e comprometido com a justiça social.

Portanto, ao analisar o espectro temporal e territorial das políticas de promoção da igualdade racial na UFC, observa-se que: (i) há uma lacuna histórica de mais de uma década (2007-2014) de omissão institucional, com ausência sistemática de ações afirmativas registradas, revelando um silenciamento ativo das pautas raciais na gestão e nos documentos oficiais; (ii) as iniciativas pontuais surgidas a partir de 2015 são reativas e desarticuladas, limitando-se a cursos isolados de formação e menções genéricas em relatórios, sem consolidar um projeto educativo antirracista de caráter permanente; (iii) existe uma dissociação entre o discurso institucional e a experiência dos coletivos negros, pois enquanto a gestão relata evolução gradual nos PDIs, os coletivos denunciam a inexistência de políticas percebidas no cotidiano acadêmico, evidenciando o racismo estrutural como forma de silenciamento; (iv) a dimensão curricular permanece fragmentada, pois menos da metade dos cursos da UFC incluem conteúdos étnico-raciais, em geral como disciplinas optativas e periféricas, o que reforça a superficialidade do compromisso com a Lei 10.639/2003; e (v) as bolsas de permanência da UFC não incluem recorte racial, como apontam os coletivos, mantendo critérios apenas socioeconômicos, o que compromete a permanência real dos estudantes negros e evidencia a desconexão entre as políticas de acesso e as ações de suporte acadêmico e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA

A presente pesquisa avaliativa teve como propósito avaliar criticamente a implementação e a articulação das políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre os anos de 2007 e 2022, conectando diretrizes institucionais, especialmente os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), bem como legislações internas às iniciativas dos fóruns de coletivos negros da universidade. Ao adotar a metodologia da avaliação em profundidade, foram exploradas as dimensões do conteúdo, contexto, trajetória e temporalidade/territorialidade dessas políticas, em diálogo com os sujeitos institucionais e coletivos que as vivenciam.

A pesquisa foi estruturada em torno de três objetivos específicos: (i) compreender o conteúdo e o contexto das políticas de igualdade racial na UFC; (ii) observar a trajetória e evolução dessas políticas, identificando desafios e oportunidades emergentes; e (iii) analisar o espectro temporal e territorial dessas políticas na promoção de uma cultura de inclusão e diversidade, com base nas experiências dos coletivos e escuta da parte institucional.

Os resultados evidenciaram que houve avanços no campo do acesso, especialmente por meio das ações afirmativas como as cotas raciais, que contribuíram para a ampliação da presença de estudantes negros, pardos e indígenas nos cursos de graduação da UFC. No entanto, o acesso não tem sido acompanhado por políticas de permanência adequadas, o que revela a fragilidade da institucionalidade dessas ações quando desvinculadas de uma lógica intersetorial, articulada e sustentada. A persistência do racismo institucional, por vezes dissimulado sob discursos meritocráticos ou sob a retórica da neutralidade institucional, impõe barreiras simbólicas e materiais que atravessam a trajetória desses estudantes.

As análises revelaram, ainda, um hiato significativo entre o discurso institucional e as experiências cotidianas dos coletivos negros da UFC. Apesar dos PDIs mencionarem a valorização da diversidade e o compromisso com a equidade, essas diretrizes frequentemente não se desdobram em ações concretas, estruturadas e monitoradas, com orçamento próprio e metas claras. Os fóruns negros, nesse contexto, se apresentam como espaços legítimos de resistência, construção de saberes e denúncia, reivindicando não apenas a ampliação de políticas inclusivas, mas sua reformulação desde uma perspectiva antirracista e interseccional, que considere raça, classe, gênero, sexualidade e território como dimensões indissociáveis.

Além disso, ficou evidente a necessidade de que a universidade supere uma abordagem exclusivamente legalista e quantitativa das ações afirmativas e passe a escutá-las

como políticas públicas de reparação histórica, cujos efeitos se estendem para além dos muros acadêmicos. A ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação interna das políticas de igualdade racial, bem como a descontinuidade das ações entre gestões, compromete a consolidação de uma política institucional permanente e transversal.

Em termos territoriais e temporais, observou-se que o alcance das políticas não é homogêneo entre os campi da UFC. Enquanto há coletivos atuantes e mobilizados em determinados cursos e unidades, outros espaços permanecem silenciados ou sem políticas estruturadas de combate ao racismo, o que revela a urgência de uma política que considere as desigualdades internas da própria universidade como ponto de partida para sua reestruturação institucional.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a luta por igualdade racial na UFC não é apenas uma questão de políticas bem escritas, mas de práticas institucionais transformadoras, que valorizem a escuta ativa dos sujeitos coletivos racializados e que incorporem suas experiências como fonte legítima de conhecimento e avaliação. O enfrentamento ao racismo exige que a universidade reconheça suas próprias estruturas de exclusão, promova rupturas com a lógica da invisibilidade institucional e assuma o compromisso com uma justiça educacional que seja efetiva, radical e cotidiana.

5.1 Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&I

A pesquisa sobre as políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC) oferece uma análise detalhada das tensões entre as diretrizes institucionais e as experiências vividas pelos coletivos negros no cotidiano universitário. Utilizando um arcabouço analítico que considera conteúdo, contexto, trajetória institucional, temporalidade e territorialidade, o estudo examina as lacunas e os desafios na implementação dessas políticas. Este texto dissertativo explora como os achados da pesquisa contribuem teórica e empiricamente para o avanço do debate sobre igualdade racial no ensino superior, utilizando exclusivamente as referências fornecidas, que abordam o racismo estrutural, a colonialidade do poder e as práticas de resistência negra.

A pesquisa faz contribuições significativas ao debate teórico sobre as políticas de igualdade racial no ensino superior, reforçando a compreensão do racismo estrutural e da colonialidade nas instituições educacionais. Ao analisar as políticas da UFC, o estudo destaca a persistência de práticas que reproduzem desigualdades racializadas, alinhando-se à crítica de Mbembe (2018), que aponta a desvalorização da razão negra nas estruturas acadêmicas.

Essa exclusão de saberes e identidades negras reflete o que Carneiro (2023) descreve como o "dispositivo de racialidade", no qual o outro é construído como não-ser, sustentando hierarquias raciais. A pesquisa também dialoga com Bonilla-Silva (2022), que discute o racismo sem racistas, evidenciando como práticas institucionais aparentemente neutras perpetuam desigualdades raciais.

Um dos achados mais relevantes é a emergência do conceito de "aquilombamento", derivado das narrativas dos coletivos negros. Esse termo nomeia fóruns como espaços de resistência, cuidado e produção de saberes negros, desafiando as estruturas excludentes da universidade. O "aquilombamento" ressoa com o conceito de quilombismo proposto por Nascimento (1980), que enxerga os quilombos como espaços de resistência cultural e política, e com Nascimento (2006), que destaca a resistência cultural negra como forma de agência. Essa categoria teórica oferece uma lente para compreender como os coletivos negros constroem alternativas epistemológicas frente ao racismo institucional, contribuindo para a sociologia do negro brasileiro, conforme discutido por Moura (2019).

A análise também aponta para o impacto da racionalidade neoliberal no esvaziamento das pautas de igualdade racial. Conforme Dardot e Laval (2016), a lógica neoliberal transforma questões sociais em metas genéricas, o que, na UFC, resulta em políticas de igualdade racial desprovidas de potencial transformador. Esse processo é agravado pelo "pacto da branquitude" (Cardoso, 2010), que sustenta o racismo estrutural ao silenciar as demandas dos coletivos negros. Além disso, a omissão institucional frente a episódios de violência racial, como descrito por Gonzalez (2020) em "Racismo por omissão", reforça a perpetuação de desigualdades. A pesquisa, portanto, enriquece o debate teórico ao articular essas perspectivas, destacando a necessidade de práticas antirracistas, conforme proposto por Soares (2024), que defende gestões públicas comprometidas com a equidade racial.

Empiricamente, o estudo oferece uma análise detalhada das lacunas na implementação das políticas de igualdade racial na UFC, fornecendo evidências concretas que podem orientar melhorias institucionais. Um dos achados centrais é o conhecimento fragmentado dos estudantes negros sobre as ações afirmativas, restrito a espaços burocráticos como editais e conselhos. Esse déficit de socialização crítica das políticas, conforme apontado por Sodré (2023), reflete o "fascismo da cor" que mascara o racismo nacional, dificultando a apropriação dessas medidas pelos sujeitos racializados. Para enfrentar essa questão, a pesquisa sugere a implementação de programas de socialização, como workshops e campanhas educativas, que promovam uma compreensão crítica das ações afirmativas.

Outro achado importante é a constatação de que a implementação das cotas raciais na UFC foi motivada por obrigatoriedade legal, e não por uma convicção institucional, evidenciando a ausência de protagonismo na luta antirracista. Esse cenário é consistente com a análise de Nascimento (2016), que discute o racismo mascarado no Brasil, onde políticas públicas muitas vezes atendem a exigências formais sem promover mudanças estruturais. A pesquisa sugere que a UFC adote um compromisso mais ativo, inspirado em práticas antirracistas como as propostas por Soares (2024), que enfatiza a necessidade de gestões públicas engajadas na redução de desigualdades raciais.

O racismo institucional na UFC também se manifesta pela exclusão de saberes negros nas disciplinas e pelo silêncio frente a episódios de violência racial, configurando um padrão de omissão, como descrito por Gonzalez (2020). Para abordar essa questão, o estudo recomenda reformas curriculares que incorporem conteúdos étnico-raciais, em conformidade com a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Rufino (2019), em sua "Pedagogia das Encruzilhadas", oferece um modelo para integrar epistemologias negras no currículo, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural.

Além disso, o estudo aponta que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC carece de indicadores raciais específicos e mecanismos de monitoramento eficazes, tornando-o desconectado das realidades dos sujeitos racializados. Essa lacuna reflete a influência da racionalidade neoliberal, conforme discutido por Dardot e Laval (2016), que transforma pautas de equidade em metas genéricas. A pesquisa sugere a criação de indicadores raciais específicos e sistemas de monitoramento robustos para garantir a efetividade das políticas de igualdade racial.

A exclusão sistemática dos coletivos negros dos espaços de deliberação na UFC reforça a colonialidade do poder, um conceito que, embora não diretamente abordado nas referências fornecidas, pode ser relacionado à crítica de Mbembe (2018) sobre a marginalização de vozes negras. Para enfrentar esse problema, o estudo propõe a criação de estruturas de governança inclusiva, como a reserva de assentos para representantes de coletivos negros em conselhos universitários. Essa medida alinha-se às práticas antirracistas defendidas por Soares (2024), que destaca a importância da participação ativa de grupos marginalizados na gestão pública.

A ausência de recorte racial nas bolsas de permanência da UFC, que consideram apenas critérios socioeconômicos, compromete a retenção de estudantes negros. Esse achado ecoa a crítica de Nascimento (2016) sobre a desconexão entre políticas de acesso e suporte,

sugerindo a necessidade de bolsas com recorte racial para promover a permanência acadêmica. A pesquisa também destaca a estagnação nas ações afirmativas desde a implementação das cotas, com exceção de medidas pontuais como a exigência de vídeos para ingresso, o que reforça a necessidade de políticas mais robustas e contínuas.

Considerando a necessidade de divulgação em CT&I da pesquisa, segue plano que foi elaborado com o objetivo de disseminar os resultados da pesquisa para diferentes públicos, promovendo a conscientização sobre a importância das políticas de promoção da igualdade racial e seus desafios no ensino superior. A divulgação visa não apenas compartilhar conhecimento acadêmico, mas também engajar a sociedade na luta por justiça racial e equidade educacional.

Quadro 24 - Plano de Divulgação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I)

Objetivos de divulgação	Promover a conscientização sobre as políticas de promoção da igualdade racial na UFC, destacando avanços, desafios e a importância dos coletivos negros na construção de uma educação inclusiva e decolonial. Contribuir para o debate público sobre justiça racial e equidade educacional, influenciando políticas públicas e práticas institucionais.
Público-alvo	Comunidade acadêmica da UFC (estudantes, professores, gestores), coletivos negros universitários, formuladores de políticas públicas (Secretaria de Educação do Ceará, Ministério da Educação), organizações da sociedade civil, e o público em geral interessado em questões raciais e educacionais.
Mensagens-chave	- As políticas de igualdade racial na UFC ampliaram o acesso ao ensino superior, mas enfrentam barreiras estruturais como racismo institucional e falta de apoio à permanência estudantil. - Os coletivos negros são fundamentais para promover inclusão e diversidade. - É necessária uma abordagem interseccional para garantir equidade educacional. - A educação decolonial é essencial para superar desigualdades históricas.
Canais de comunicação	- Publicações acadêmicas: submissão de artigos para a <i>Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)</i>, <i>Simpósio Temático (Artefatos da Cultura Negra)</i>; submissão para a revista <i>Ações Afirmativas da UFMG</i>. - Eventos científicos: apresentação em congressos como o Encontro Nacional de Avaliação de Políticas Públicas e o Seminário Nacional de Educação e Diversidade. - Website: publicação no site da UFC. - Mídias sociais: divulgação de infográficos e resumos no Instagram, direcionados à comunidade acadêmica e ao público geral.
Estratégias de engajamento	- Organização de um workshop com coletivos negros da UFC para discutir os resultados da pesquisa e propor ações institucionais. - Divulgação de um folder digital nas redes sociais da UFC e de coletivos negros. - Realização de palestras em eventos acadêmicos e comunitários, com foco em políticas raciais na educação.
Avaliação e monitoramento	- Pesquisa de satisfação via Google Forms para avaliar o impacto do workshop e das palestras. - Monitoramento do alcance das publicações nas redes sociais (número de visualizações, curtidas e compartilhamentos). - Acompanhamento da aceitação dos artigos submetidos às revistas acadêmicas. - Relatório final de impacto da divulgação, a ser apresentado à UFC.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Este plano de divulgação busca maximizar o impacto da pesquisa, promovendo o

diálogo entre a academia, a sociedade civil e os formuladores de políticas públicas. A escolha de canais como revistas acadêmicas, eventos científicos e mídias sociais reflete a necessidade de atingir públicos diversos com linguagens adaptadas, enquanto as estratégias de engajamento visam fomentar a participação ativa e a construção coletiva de soluções para os desafios identificados

5.2 Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

A realização desta pesquisa, que analisou as políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC) entre 2007 e 2022, enfrentou desafios metodológicos, operacionais e contextuais que delimitaram seu escopo e alcance. Esses obstáculos são inerentes a estudos que combinam avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008) com uma perspectiva contra-hegemônica, voltada para a análise de políticas públicas sob as lentes da colonialidade, do racismo estrutural e da decolonialidade (Mignolo, 2017; Quijano, 2000). A seguir, são apresentadas as principais limitações identificadas, acompanhadas de sugestões para estudos futuros que possam superar tais barreiras e aprofundar o debate sobre igualdade racial no ensino superior.

O primeiro desafio foi a escassez de literatura acadêmica que abordasse a avaliação de políticas de igualdade racial no ensino superior sob uma perspectiva contra-hegemônica. A maioria dos estudos disponíveis adota paradigmas positivistas, focando em indicadores quantitativos de eficiência, eficácia e efetividade, como taxas de ingresso e evasão. A escolha pela avaliação em profundidade exigiu um esforço teórico significativo para articular referenciais como os de Santos (2018), Ribeiro (2018) e Nascimento (2019), que enfatizam o racismo institucional, a interseccionalidade e o quilombismo. Essa limitação reforça a necessidade de maior produção acadêmica que conecte avaliação de políticas públicas a perspectivas decoloniais e interseccionais.

Outro desafio foi o posicionamento do pesquisador frente à subjetividade inerente à avaliação em profundidade. Conforme Cruz (2019), o avaliador deve manter uma postura reflexiva para garantir neutralidade e compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa. A análise das políticas de igualdade racial na UFC exigiu constante autoavaliação para evitar vieses, especialmente considerando o envolvimento emocional com as narrativas de racismo institucional relatadas pelos sujeitos entrevistados. Essa limitação destaca a importância de estratégias de triangulação de dados e

supervisão metodológica em estudos qualitativos.

No âmbito operacional, algumas informações permaneceram pendentes até a fase final de análise, devido à morosidade na liberação por parte das instâncias administrativas. Esse obstáculo limitou a profundidade de análises, especialmente no eixo de trajetória institucional, e reforça a necessidade de maior transparência e acessibilidade aos dados institucionais para pesquisas futuras.

A realização das entrevistas semiestruturadas também apresentou desafios logísticos, como a disponibilidade limitada dos sujeitos. Essa limitação fez com que adotasse a estratégia alternativa, que foi ser virtual para otimizar a coleta de dados e seu desdobramento.

A avaliação em profundidade das políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará permitiu identificar temas que demandam aprofundamento analítico e institucional. Quatro indicadores emergiram com maior recorrência a partir das análises dos eixos de conteúdo, contexto, trajetória institucional, temporalidade e territorialidade: (i) o limitado alcance informativo das ações afirmativas, que permanecem restritas a editais e instâncias formais, sem diálogo contínuo com a vivência cotidiana dos estudantes negros; (ii) o caráter meramente normativo da implementação das cotas, motivada mais por imposições legais do que por um compromisso institucional consolidado com a equidade racial; (iii) a persistência de práticas curriculares excludentes e a ausência de posicionamentos públicos diante de situações de violência racial, revelando uma cultura institucional de negação; e (iv) a limitação dos instrumentos de planejamento, como o PDI, que carecem de parâmetros específicos de monitoramento racial, dificultando o acompanhamento real dos impactos das políticas.

Diante disso, recomenda-se que estudos futuros aprofundem os seguintes objetivos:

I – Mapear de forma colaborativa os obstáculos à circulação de informações sobre direitos raciais dentro da UFC, buscando estratégias para democratizar o acesso e fortalecer a consciência crítica dos estudantes.

II – Analisar o desalinhamento entre as exigências legais de ações afirmativas e as práticas institucionais, com vistas a identificar alternativas que consolidem o engajamento antirracista para além do cumprimento de normas.

III – Identificar práticas pedagógicas e administrativas que silenciam saberes negros, propondo mecanismos de inclusão curricular e intervenções institucionais que

enfrentem o racismo estrutural.

IV – Criar sistemas de monitoramento e avaliação com indicadores étnico-raciais claros, capazes de acompanhar metas, recursos e impactos das políticas de igualdade racial no cotidiano acadêmico.

Essas sugestões visam não apenas superar as limitações identificadas, mas também contribuir para o aprimoramento das políticas de igualdade racial na UFC e em outras instituições de ensino superior. A continuidade dessas investigações é essencial para consolidar uma educação inclusiva, equitativa e alinhada aos princípios da justiça racial e da decolonialidade.

5.3 Recomendações da pesquisa avaliativa para a agenda pública

Com base na avaliação em profundidade das políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2007 a 2022, esta pesquisa identificou avanços significativos, mas também desafios estruturais que demandam ações concretas para consolidar uma cultura de inclusão e diversidade no ensino superior.

As recomendações apresentadas a seguir foram formuladas considerando os eixos analíticos de contexto, conteúdo, trajetória institucional, temporalidade e territorialidade, bem como as perspectivas dos sujeitos envolvidos, incluindo gestores e representantes dos coletivos negros. Estas propostas visam orientar a agenda pública da UFC e de outras instituições de ensino superior, promovendo políticas mais equitativas e alinhadas aos princípios de justiça racial e decolonialidade.

I - Fortalecer a ouvidoria existente para combate ao racismo: Aprimorar os protocolos da ouvidoria da UFC para denúncias de racismo e discriminação racial, garantindo maior celeridade, acolhimento e participação de representantes dos coletivos negros no processo de investigação e resolução, conforme sugerido por Ribeiro (2018).

II – Integrar as políticas de permanência estudantil às ações afirmativas raciais: Qualificar a articulação entre os programas já existentes, como bolsas de apoio financeiro, suporte psicopedagógico e moradia estudantil, e as demandas específicas de estudantes negros, pardos e indígenas, a fim de garantir uma permanência mais equitativa e comprometida com as dimensões racial e territorial da desigualdade no ensino superior. Essa integração deve envolver escuta ativa dos coletivos negros e ações de monitoramento contínuo das trajetórias acadêmicas desses estudantes, visando melhorar o

sucesso acadêmico, conforme apontado por Santos (2018).

III - Ofertar formação sobre questões raciais para discentes: Desenvolver programas de capacitação para estudantes da UFC, com foco em racismo estrutural, interseccionalidade e práticas decoloniais, promovendo uma cultura de conscientização e engajamento, baseados nos referenciais de Nascimento (2019) e Freitas *et al.* (2020). Nesse sentido, a mudança dos planos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação são essenciais, com a adoção de pensadores negros e indígenas, em todos os cursos, não apenas como disciplinas optativas, mas obrigatórias.

IV - Estabelecer monitoramento contínuo das políticas de igualdade racial: Criar uma comissão permanente na UFC, com participação de coletivos negros, para avaliar a implementação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) e outras ações afirmativas, publicando relatórios anuais sobre acesso, permanência e conclusão de curso.

V - Ampliar o quadro de profissionais dedicados ao monitoramento: Contratar especialistas em políticas de igualdade racial para realizar acompanhamento in loco das ações afirmativas nos diversos campi da UFC, garantindo a articulação entre as unidades acadêmicas e administrativas.

VI - Realizar estudos de impacto das políticas de igualdade racial: Encomendar pesquisas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC para avaliar os efeitos das cotas raciais e outras ações afirmativas na inclusão e no desempenho acadêmico dos estudantes racializados.

VII - Fortalecer o diálogo com a Divisão de Equidade, Diversidade e Inclusão (DED): Propor canais institucionais permanentes de diálogo com a DEDI, incluindo a participação de membros dos coletivos negros da UFC, para assegurar que suas demandas sejam incorporadas ao planejamento estratégico da universidade.

VIII - Desenvolver estratégias intersetoriais com a Secretaria de Cultura: Estabelecer parcerias com a Secretaria de Cultura do Ceará para promover atividades culturais que valorizem a história e os saberes afro-brasileiros e indígenas, integrando-as ao currículo acadêmico da UFC.

IX - Promover articulações intersetoriais com territórios educativos: Criar redes de colaboração entre a UFC, secretarias municipais de educação e organizações da sociedade civil, visando compartilhar práticas inclusivas e enfrentar desigualdades educacionais, conforme sugerido por Ribeiro (2021).

X - Garantir recursos financeiros sustentáveis: Elevar o orçamento destinado às políticas de igualdade racial, com alocação em duas parcelas anuais, destinando verbas

específicas para a produção de material educativo contra o racismo institucional e para a realização anual de um evento que fomente a cultura afro-brasileira e indígena por meio da produção acadêmica, cultural e artística.

XI – Acompanhamento dos estudantes negros durante os cursos de graduação: Realizar um acompanhamento contínuo e estruturado para estudantes negros, visando apoiar suas trajetórias acadêmicas, para reduzir a evasão e promover o sucesso educacional, com ações integradas às demais medidas propostas.

XII - Institucionalizar a participação da banca social nas políticas de igualdade racial: Formalizar a atuação da banca social, composta por agentes da pesquisa não cadastrados formalmente pela UFC, mas que desempenham papéis fundamentais na produção de conhecimento e na articulação das discussões acadêmicas e fora dela. Essa formalização deve incluir o reconhecimento oficial desses agentes como colaboradores nas atividades de pesquisa, extensão e avaliação das políticas de igualdade racial, garantindo sua participação em comissões e eventos. A proposta visa valorizar os saberes populares e comunitários, promovendo a integração desses agentes em projetos acadêmicos e na construção de práticas decoloniais.

A implementação dessas recomendações exige um compromisso contínuo da UFC com a promoção da igualdade racial, reconhecendo que o enfrentamento ao racismo estrutural e a consolidação de uma educação inclusiva são processos dinâmicos e de longo prazo. A avaliação das políticas de igualdade racial deve permanecer na agenda pública educacional, considerando a crescente relevância da diversidade no ensino superior. Este estudo reforça a necessidade de olhar para o tempo e os processos educativos desenvolvidos, mantendo o compromisso com uma educação de qualidade, equitativa e alinhada aos ideais de justiça racial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. G. A. de. A importância da declaração universal dos direitos humanos para os avanços da legislação brasileira no enfrentamento ao racismo na sociedade e na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 1430–1444, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4721>. Acesso em: 09 mar. 2025.
- ALMEIDA, M. A. S. de. **A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e o ingresso nas universidades públicas como mecanismo de política pública antirracista**. Mestrado em Educação. Pos-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022, 91f. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.287>. Acesso em: 06 mar. 2025.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2016.
- ALVES, H. G. S; NOLETO, S. O. B. Plano Nacional de Educação do Brasil: Mecanismo para a democratização do acesso à educação superior. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 22, n. 2, p. 379-407, 2022. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140947032022000200379&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2025.
- ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 198–223, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/vnm75ptrSYCRpnJK5d533Sq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- ALVES, M. V. H. As conferências mundiais contra o racismo e a formação para as relações étnico-raciais: um encontro entre relações internacionais e educação. **Belo Horizonte**, v. 8, n. 17, p. 27-48, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/download/25089/17401>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Perfil de ingressantes no Ensino Superior após a Lei de Cotas. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 8, n. 22, p. 19–30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/242>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- ANUÁRIO DO CEARÁ 2024-2025. **70 anos da UFC**. 2024. Disponível em: <https://www.anuariodoceara.com.br/especiais/70-anos-da-ufc/>. Acesso em: 14 set. 2024.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- BACCIN BRIZOLLA, M. M.; PETRY, J. F.; UCHÔA, A. G. F. ; FERREIRA, H. L. B. Uma revisão sobre a pesquisa qualitativa em ciências sociais aplicadas. **UFAM Business Review** -

UFAMBR, Amazonas, v. 2, n. 3, p. 103–130, 2020. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/ufambr/article/view/8087](https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ufambr/article/view/8087). Acesso em: 17 set. 2024.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvh/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 04 abr. 2024.

BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?. ISSN: 1519-3993. **Revista de Educação**, Campinas, 2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4324/2808>. Acesso em: 16 maio 2024.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa nas Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 4ª ed, 1997.

BEHRING, E. R. **Fundamentos de Política Social**, 2000. In: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.

BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras; 2022.

BERNARDINO-COSTA, J. Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação: Lei de cotas teve papel central para a entrada de negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 75, n. 1, p. 1-9, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2317-6660.20230003>. Acesso em: 06 mar. 2025.

BESERRA, B. de L. R.; LAVERGNE, R. F. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: UFPE, 2018. 161 p.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BONILLA-SILVA, E.. **Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in America**. 6. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2022.

BORTOT, C. M.; SCAFF, E. A. da S.; SOUZA, K. R. Atuação dos organismos multilaterais para a governança global: Difusão e transferência de políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023026, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18072. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18072>. Acesso em: 7 maio 2024.

BOULLOSA, R. F. Por um olhar epistemológico para a avaliação de políticas públicas: história, teoria e método. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 4, n. 18, p. 8-37, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/61647/162641>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C%20A%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025. Acesso em: 09 mar. 2025.

BUDIÑO, N. Z. L.; POMMER, R. M. G. Relações étnico-raciais, direitos humanos e ações afirmativas. **REVISTA INTERSABERES**, Curitiba, v. 16, n. 38, p. 841–856, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i38.1883. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1883>. Acesso em: 08 mar. 2025.

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 95, p. 1–19, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARDOSO, E.; NASCIMENTO SANTOS, A. do. Ajustando as lentes: da conferência de durban ao plano de implementação das diretrizes curriculares à ERER. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Belém, v. 4, n. 3, p. 560–571, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.185. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/185>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209–214, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORREA, S. M. de S. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

COSTA, C. S.; SANTOS, S. P. Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações. **Roteiro**, v. 47, n. 1, p. 56, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8797677>. Acesso em: 07 mar. 2025.

COSTA, L. K. F da. **O Quilombismo como instrumento de combate ao racismo epistemológico**: a trajetória dos coletivos negros universitários de campos dos Goytacazes. 2018. Graduação em História. Universidade Federal Fluminense - UFF, Instituto de Ciências da Sociedade e desenvolvimento, Regional (ESR) – Departamento de História, Campos de Goytacazes/RJ, 2018.

COSTA, L. K. F. **Os coletivos de estudantes negros das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro e o combate ao racismo epistemológico**. Mestrado em Políticas Sociais, Campo dos Goytacazes/RJ, UENF, 2021.

CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49615>. Acesso em: 02 set. 2024.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. A Educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168–200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/#>. Acessado em: 13 maio 2024.

DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402–411, 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DOMINGOS, L. T. A inclusão do negro no processo da educação do Brasil: Uma breve perspectiva histórica. **II Fórum mundial de educação profissional e tecnológica**. Florianópolis, 2012.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: do denunciismo às políticas de igualdade racial. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 121, p. e121042pd, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/WzwFZNrCQXcRJBf7z9xgtxn/#>. Acessado em: 03 set. 2024.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. D. Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 71, p. e227160, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mFPQ8C7qNnpbwz7DmwCY9Ff/?lang=pt#>. Acessado em: 13 maio 2024.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 115, p. 139–154, mar. 2002.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, p. 25-35. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acessado em: 20 mar. 2024.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Paris: Éditions Maspéro. 1961

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem fronteiras**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 233-250, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Altair_Favero/publication/341537038_O_Neoliberalismo_Pedagogico_como_Produto_do_Sujeito_Empresarial_ameacas_a_democracia_educacional/links/60bd77d1a6fdcc22eae3daf7/O-Neoliberalismo-Pedagogico-como-Produto-do-Sujeito-Empresarial-ameacas-a-democracia-educacional.pdf. Acessado em: 27 jul. 2024.

FERRES JÚNIOR, J.; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31–44, 2014. DOI: 10.12957/cdf.2014.14229. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cdf/article/view/14229>. Acesso em: 02 set. 2024.

FERNANDES, R. R. D. *et al.* Desafios à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. e254846, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cvRfTtNDw8b8DDrZpC4CFjp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2025.

FERREIRA, J. R. A. Formação docente e a inclusão das relações étnico-raciais na Educação Básica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–8, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6021>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In M. V. Fonseca & S. A. P. Barros (Orgs.), **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 23-50.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153–177, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 29 abr. 2024.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. DA S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, Juiz de Fora, v. 36, p. e69766, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCfmm8RcYPkMPkQ/#ModalHowcite>. Acessado em: 28 jul. 2024.

FORDE, G. H. A. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. 253 f. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FRAGMENTUM, C. Fragmentum n. 64 (2024): Linguagem, políticas públicas e prática docente: 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 64, p. 01–205, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/91026/66177>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FREITAS, I. M. S. de; VIEIRA, S. L. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Livro Editora. 3ª edição, 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/09/Politica-educacional-no-Brasil-introducao-historica.pdf>. Acessado em: 13 maio 2024.

FREITAS, J. B. *et al.* **As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2019)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), p. 1-33, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11459/1/BPS_29_igualdade_racial.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

FUNES, E. A.; RODRIGUES, E. F. S.; RIBARD, F. (Orgs.). **Histórias de negros no Ceará** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

GALVÃO, J. F. S. de O.; ALVES, F. G. Direito à educação sobre as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **REVISTA FOCO**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. e7421, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7421>. Acesso em: 08 mar. 2025.

GARRIDO, M. C. M. Atuação militante de Lélia Gonzalez na discussão da Constituição Federal de 1988. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 435–463, 2018. DOI: 10.5965/2175180310252018435. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018435>. Acesso em: 09 mar. 2025.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

GIACOMINI, S. M; TERRA, P. Negro: os desafios do “racismo institucional”. In: LOPES, José Sergio Leite; Heredia, Beatriz Maria Alasia de (org.). **Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação: burocracias, confrontos, aprendizados inesperados**. Rio de Janeiro: CBAE, 2014

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. M. Manifestações de protesto nas ruas no Brasil a partir de Junho de 2013: novíssimos sujeitos em cena. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 125-146, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1987> Acesso em: 14 de abril de 2025.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Vozes, 2008.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 39, n. 145, p. 928–945, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyl/>. Acesso em: 08 mar. 2025.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, A. F. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **AVAl Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano I, vol.1, n.1, jan-jun, 2008.

GONÇALVES, A.; SANTOS, C. S. **Indicadores locais de sustentabilidade e a avaliação de políticas sociais: contribuições para a gestão pública**. Gestão pública: práticas e desafios. Vol. IV. Recife: Editora da UFPE, 2010.

GONÇALVES, F. J. M.; ARAÚJO, N. R. G. de. Experiência discente na universidade pública: análise do desempenho, envolvimento e aprendizagem do aluno cotista e do não cotista. In: GONÇALVES, Flávio José Moreira; ANDRADE, Mariana Dionísio de (org.). **Poder Judiciário em pesquisas transdisciplinares: anais do Congresso Interinstitucional de Pesquisas em homenagem aos centenários de Paulo Freire e Edgar Morin**. Cruz Alta: Ilustração, 2022. p. 209-228.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.

GONZALEZ, L. Racismo por omissão. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2020, p. 220-221.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2022.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acessado em: 26 mar. 2024.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897/18060>. Acesso em: 03 ago. 2024.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, v. 1, 2015, Brasília. **Anais do I Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas**. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015.

HOOKE, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. IBGE. Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Catálogo de Políticas Públicas**. 2024. Disponível em: <https://catalogo.ipea.gov.br/area-tematica/32/igualdade-racial>. Acesso em: 04 set. 2024.

IPEA. **Avaliação das Políticas de Desenvolvimento Social**: avaliação de Políticas de Educação e Saúde no Brasil. 1. ed. Brasília, DF: Ipea, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/16830>. Acesso em: 08 mar. 2025.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **As regiões de planejamento do estado do Ceará**. 2015. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/>. Acesso em: 02 set. 2024.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LESSA, L. F. Refletindo os aspectos interseccionais da Conferência de Durban (2001): duas décadas de desdobramentos no contexto das relações raciais no Brasil. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 14, n. 2, p. 151–169, 2025. DOI: 10.30620/pdi.v14n2.p151. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/v14n2p151>. Acesso em: 07 mar. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPIJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 29 abr. 2024.

LIMA, D. R. **Coletivos Universitários Negros**: Novas formas de organização negra no Espaço Acadêmico. 2017. Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

LIMA, M.; CAMPOS, L. A. Apresentação: inclusão racial no ensino superior Impactos, consequências e desafios. **Novos estudos** CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 245–254, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/3FkB7JMFqyTbxNkLZnXLxZf/#ModalHowcite>. Acessado em: 02 set. 2024.

LIMA, S. **“A gente não é só negro!”**: Interseccionalidade, experiência e afetos na ação política de negros universitários. 2020. Doutorado em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

LIMA, V. N.; LIRA, A. A. D. **A educação para as relações étnico-raciais no âmbito da legislação brasileira**. [s. l], 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA8_ID2160_12082018085655.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. R. N. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, maio/ago. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2023.

MARCONDES, C. H; BRISOLA, M .V. A triangulação de métodos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 458-480, set./dez. 2014.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENEZES NETO, J. A. de. **Avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará**: políticas de ingresso e permanência para estudantes “cotistas”. 2020. 176f. Mestrado em Avaliação de Políticas públicas. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2020.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: Práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 66, out. 2003, p. 117-149. disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1151> Acesso em: 14 maio 2020.

MESQUITA, t. v. l.; LEITE, S. F. Plano Nacional de Educação nº 13005/2014 e racismo no Brasil. **Revista Científica da Educação**, Lisboa, v. 11, n. 22, p. 301-311, 14 mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v11i22.2946>. Acesso em: 08 mar. 2025.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de**

Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 14 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. rev. e Aprim. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F., orgs. **Caminhos do Pensamento**: epistemologia e método [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. Criança, mulher e saúde collection. ISBN 978-85-7541-411-8.

MIRANDA, J. A. A. de; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 589–613, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FfQJt8nwQntkkGjDYFz4xbv/?lang=pt#>. Acesado em: 30 abr. 2024.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3. volume, 1940. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/231/3/147%20T3%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acessado em: 19 mar. 2024.

MOREIRA, H. R. Dez anos do estatuto da igualdade racial: dados socioeconômicos dos municípios cadastrados no sistema nacional de promoção da igualdade racial. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 146-167, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/35296>. Acesso em: 07 mar. 2025.

MOURA, C. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 34, 1994.

MOURA, C.. **Sociologia do negro brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, A. (org.). **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTIS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. SP: Instituto Kuanza, 2006, p. 117-125.

NASCIMENTO, L. F. do. **Coletivos negros universitários**: agentes e agendas antirracistas na Universidade Federal Fluminense. 2023. 150f. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

NEVES, E. B.; DOMINGUES, C. A. (Org.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007.

NUNES, C.; SANTANA, J. C.; FRANCO, N. H. R. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e26314, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000104006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2025.

OLIVEIRA, G. A. Uma educação para as relações étnico-raciais na escola: limites, possibilidades e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 15, n. Edição Especial, p. 174–194, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1495>. Acesso em: 08 mar. 2025.

OLIVEIRA, G. S.; *et al.* Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?. In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, Monte Carmelo, v.19, n.41, p.1-13, 2020.

OLIVEIRA, G. S. **Coletivos de estudantes negros no ensino superior brasileiro**: políticas da diversidade e organização política estudantil. 2019. 88 f. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação de Durban. In: Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, 2001, Durban. **Anais da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Durban: ONU, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

PEREIRA, P. A. P. Política social do Segundo pós-guerra: ascensão e declínio. In: **Revista Serviço Social & Saúde**. UNICAMP, Campinas, v. IX, n. 10, dez. 2010.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta da democratização [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>. Acessado em: 13 maio 2024.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 2. Ed, 1994.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A.. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Santa Maria, v. 44, n. 3, p. e84611, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rDDFsHvBCQyWKpthzPjMGzk/?lang=pt#>. Acesso em: 15 set. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, Estados Unidos, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/228/240/313>. Acessado em: 09 mar. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER,

Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acessado em: 19 dez. 2023.

RANGEL, A. N. Legislação educacional e a questão étnico-racial: desafios para uma Educação antirracista no Brasil. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 273-283, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/historiacom/article/view/2573>. Acesso em: 08 mar. 2025.

RIBEIRO, M. A.; JORGE, C. F. B.; VALENTIM, M. L. P. Política de cotas no ensino superior: uma inovação social necessária. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 207–228, 2022. DOI: 10.5433/1981-8920.2022v27n1p207. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/44582>. Acesso em: 08 mar. 2025.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. Campinas/SP, Autores Associados, 1986.

RIBEIRO, M. **Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil**: percursos e estratégias 1986 a 2010. 2013. 286 f. Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17640/1/Matilde%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

RIBEIRO, M. Políticas de igualdade racial e educação superior: perspectivas e desafios. **Novos Olhares Sociais**, Cachoeira, v. 1, n. 1, p. 111-130, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/novos-olhares-sociais/article/view/4722>. Acesso em: 13 ago. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZO, T. P. **“Tudo que nós têm é nós”**: lugares da negritude e práticas político-pedagógicas de coletivos negros na universidade. Doutorado em Educação em Ciências e Saúde. Rio de Janeiro/RJ, UFRJ/ NUTES, 2021.

RIZZO, T. P.; FONSECA, A. B. C. da. Do estar à deriva ao aquilombamento: territorialidade e produção de saberes de coletivos negros da UFRJ. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20169, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100463&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2025.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 17, p. 55-73, abr. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21343/1/2011_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em: 12. mar 2025.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

RODRIGUES, V. F.; KATRIB, C. M. I. A lei 10.639/03 no âmbito das instituições de ensino superior: fios e tramas de múltiplos desafios. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, Recife, v. 45, n. 1, p. 132-160, 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4801/2543. Acesso em: 08 mar. 2025.

ROSA, W. P. "**Aquilombar é o que dá força**": redes de afeto, de fazer político e de produção de conhecimento em um coletivo negro de universitários de Medicina. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALATA, A. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 219–253, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SALVATTI FAHS, A. C. Movimento negro: história, conquistas e polêmicas. **Politize!**, [s.l], 2019. Disponível em: https://www.politize.com.br/movimento-negro/?utm_source=chatgpt.com#historia-do-movimento-negro. Acesso em: 14 maio 2025.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 289-317, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2014/05/1132.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2025.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1997b.

SANTOS, R. E. O Movimento Negro e a luta pelas políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Kwanissa: **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, São Luís, v. 1, n. 1, 27 Mar 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/8631>. Acesso em: 2 set 2024.

SANTOS, S. A.; et al.. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Revista Estudos Feministas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 913–929, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/jsk9q7XZHqH5PXCQG94TG4P/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas**

Educacionais: estratégias do Plano Nacional de Educação II, Brasília, v. 6, p. 209-232, abr. 2022. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5384/4094>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1–22, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.5.14425.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acessado em: 7 maio 2024.

SILVA, G. S.; SILVA, V. J.; GONÇALVES, M. C. S. Educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: Uma breve incursão histórica. **Revista Educação in loco**, Recife, v. 2, n. 2, p. 34-55, 2021. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/1682/1230>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, I. Y. C.; ALMEIDA, J. de. Pesquisas sobre raça no campo educacional: um olhar para as questões étnico-raciais. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 30, n. 1, e7752, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v30i01.7752>. Acesso em: 08 mar. 2025.

SILVA, J. A. C. Uma década e meia da Lei 11.645/08: o que mudou nas licenciaturas do Campus Floresta - UFAC?. **Educar em Revista**, Santa Maria, v. 40, p. e89842, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kxcBDZfRW6ZhvHLxNwGxfbf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SILVA, J. B. **O desmonte da política de promoção da igualdade racial no Brasil (2016-2022)**. Mestrado em Ciências Políticas. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2024a. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/79166>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SILVA, J. M. F. da. **Ações afirmativas no ensino superior, políticas públicas e direitos humanos:** uma análise da implantação das cotas raciais na Universidade Estadual da Paraíba 2024b. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/32464/1/Jo%c3%a3oMariaFelisbertoDaSilva_Dissert.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, M. **Coletivos Negros:** Ações Interligadas por uma Educação antirracista. [s.l], 2020. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/94106?mode=full>. Acesso em: 14 abril 2025.

SILVA, N. J. da; ALMEIDA, M. das G. A. A. de . Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. e020074, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID820. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/820>. Acesso em: 08 mar. 2025.

SILVEIRA, J. I.; NASCIMENTO, S. L.; ZALEMBESSA, S. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, Santa Maria, v. 37, p. e71306, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/X3D3CtSHRk4kKkTfC9HGbHF/#ModalHowcite>. Acessado em: 19 dez. 2023.

SOARES, M. N. M. Práticas de gestão antirracistas nas organizações públicas: uma proposta a partir da redução sociológica de Guerreiro Ramos. *In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), XIII*, 2024, Belém, Pará.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

SOUZA, J. C. N. **Promoção da igualdade racial no ensino superior**: um estudo qualitativo sobre o sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília de 2004 a 2017. 2019. 72 f. Bacharelado em Serviço Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25756/1/2019_JaneCarlaNevesDeSouza_tcc.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

SOUZA, M. V. A educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos planos de educação: os contextos nacional e local em perspectiva. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3544](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3544). Acesso em: 07 mar. 2025.

SOUZA, P. F. DE .; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F.. Desigualdade de oportunidades no Brasil: considerações sobre classe, educação e raça. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 73, p. 77–100, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KbRBM6Fhcf5mzMFDBzjDFBz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007 - 2011**. 2007. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_ufc_2007-2011.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012**. 2012. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_2012.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 - 2017**. 2013. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_ufc_2013-2017.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 - 2022**. 2018. Disponível em: <https://proplad.ufc.br/wpcontent/uploads/2018/04/cartilha-pdi-formato-digital-2018-04-26-1.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Acesso a informação**. Histórico. Disponível em: <https://acessoainformacao.ufc.br/pt/institucional/historico/#:~:text=Foi%20criada%20pela%20Lei%20n%C2%BA,Faculdade%20de%20Farm%C3%A1cia%20e%20Odontologia.uploads/>

sites/45/2014/02/TD_111.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

VASCONCELOS, D. K. F.; ALVES, P. F. M. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69548>. Acesso em: 08 mar. 2025.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9–33, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acessado em: 02 maio 2024.

VERGER, A., NOVELLI, M., ALTINYELKEN, H. **Global education policy and international development**: New agendas, issues and policies. London: Continuum, 2012.

VIZOLLI, I. **A conferência de Durban e as políticas públicas para combate às desigualdades étnico-raciais**: reverberações no Brasil. 2021. 60 f. Graduação em Relações Internacionais. Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/6210/1/Iara%c3%ad%20Vizolli%20-%20TCC%20-%20RI.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

WEISS, T. G.; WILKINSON, R.. **Rethinking Global Governance?** Complexity, Authority, Power, Change. *International Studies Quarterly*, 58(1), 207-215, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/isqu.12082>. Acesso em: 09 abr. 2024.

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FÓRUNS DE COLETIVOS NEGROS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Aluno(a):

Orientador(a):

Local:

Data e horário:

FÓRUNS DE COLETIVOS NEGROS		
BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Curso:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Quais objetivos do coletivo negro você considera alinhados às metas das políticas públicas de igualdade racial descritas no PDI da UFC? B) Como o coletivo contribui para a implementação e monitoramento das políticas antirracistas no ambiente acadêmico? C) Quais barreiras institucionais e sociais, destacadas no contexto das políticas públicas, dificultam o alcance dos objetivos do coletivo? D) De que forma as políticas educacionais e os desafios do racismo estrutural são abordados nas atividades do coletivo?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Como o coletivo tem incorporado os avanços e as limitações das políticas de promoção da igualdade racial na UFC em sua atuação ao longo do tempo? B) Quais marcos históricos do coletivo refletem conquistas ou dificuldades relacionadas à implementação de ações afirmativas?

		C) Como você avalia a capacidade do coletivo de se adaptar às mudanças nos cenários institucionais e sociais da UFC e do Brasil?
4	Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) De que maneira você percebe as mudanças na aplicação e impacto das políticas de igualdade racial da UFC ao longo dos anos? B) Como as especificidades regionais e culturais do Ceará influenciam a atuação e as estratégias do coletivo? C) Existem diferenças na forma como os coletivos negros atuam e enfrentam desafios nos diferentes campi da UFC?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORES/DIRETORES – PROPLAD e CPGE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA/OBSERVAÇÃO/QUESTIONÁRIO

Aluno(a):

Orientador(a):

Local:

Data e horário:

BLOCO	OBJETIVO	
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Quais metas do PDI relacionadas à promoção da igualdade racial você considera prioritárias para a UFC no contexto atual? B) Como as iniciativas institucionais têm contribuído para a implementação e monitoramento das políticas antirracistas na universidade? C) Quais desafios institucionais e sociais a UFC enfrenta para efetivar as políticas públicas de promoção da igualdade racial descritas no PDI? D) De que forma as políticas educacionais e os desafios do racismo estrutural são incorporados no planejamento institucional da UFC?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Como as políticas de promoção da igualdade racial descritas no PDI evoluíram ao longo do tempo, e quais foram os principais avanços e limitações percebidos? B) Quais marcos históricos da UFC refletem conquistas ou desafios na implementação de ações afirmativas? C) Como a gestão institucional tem se adaptado às mudanças nos cenários sociais e legais relacionados à igualdade racial no Brasil?
4	Identificar temporalidade e	A) De que maneira as políticas de igualdade racial da UFC têm se mostrado efetivas ao longo dos anos em diferentes períodos de gestão?

	territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	B) Como as especificidades regionais e culturais do Ceará são levadas em consideração na formulação e execução dessas políticas? C) Existem diferenças na aplicação das políticas de igualdade racial entre os diferentes campi da UFC? Se sim, como a gestão tem buscado lidar com essas especificidades?
--	--	---

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÕES PARA A PESQUISA E TCLE



Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação e Avaliação de Políticas Públicas

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezadas(os),

Eu **Francisco Alan Martins de Sousa, matrícula 559102** discente do Mestrado Acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), estou desenvolvendo um projeto de dissertação sobre: **ENTRE O INSTITUCIONAL E O COLETIVO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**. Sendo assim, solicito a vossa contribuição com a realização do estudo, sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa. O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares. Agradecemos sua contribuição em participação como colaborador de pesquisa e solicitamos a sua autorização para pesquisa de informações para estudos acadêmicos, bem como publicações em eventos e revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, será referenciado o projeto em questão, mantendo-se o sigilo necessário quando tratar-se de nomes. Informamos que essa pesquisa não acarretará nenhum dano material ou pessoal para as partes (pesquisador e pesquisado).

Objetivo geral da pesquisa: Avaliar as políticas de promoção de igualdade racial na Universidade Federal do Ceará, considerando a articulação entre as diretrizes institucionais e as iniciativas coletivas dentro da universidade

Os(as) pesquisadores(as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____ Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (UFC) – Siape 1685520	_____ Identificação e assinatura do aluno(a) (Incluir matrícula UFC e CPF)
---	--

Considerando, que fomos informados (as) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em autorizar a utilização dos dados em pesquisa científica. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Fortaleza, ____ de (mês) de 2025.

Identificação e assinatura do colaborador de pesquisa

ANEXO A - RECOMENDAÇÃO 15, DE 30 DE MARÇO DE 2005

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO ESTADO DO CEARÁ

RECOMENDAÇÃO 15, de 30 de março de
2005 (Art. 6º, XX, da Lei Complementar
75/93)¹⁷



O Ministério Público Federal, pelo Procurador da República ao final assinado, nos termos do art. 127 da Constituição Federal e do art. 6º, XIV e XX, da Lei Complementar nº 75/93, que autoriza o Ministério Público a propor as ações necessárias ao exercício de suas funções institucionais e expedir recomendações, visando a melhoria dos serviços públicos e de relevância pública, bem como ao respeito, aos interesses, direitos e bens cuja defesa lhe cabe promover, fixando prazo razoável para a adoção das providências cabíveis e,

Considerando os princípios norteadores do ensino insertos no artigo 206 da Constituição da República, notadamente a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* ;

¹⁷ Documento extraído do trabalho de NASCIMENTO, Antonio Joamir Brito do. Cotas raciais na Universidade Federal do Ceará: para quem? 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2011. Área de Concentração: Sociologia da Educação. Orientadora: Profa. Ph.D. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra. A extração está conforme o original. Fiz a solicitação à Procuradoria da República do Estado do Ceará, porém sem sucesso. A solicitação foi realizada via formulário no site do órgão, optando assim por retirar do trabalho de Nascimento (2011).

Considerando a argumentação deduzida em anexo, que deve ser considerada como parte integrante desta recomendação e que expõe os fundamentos fáticos e jurídicos que fundamentam a necessidade de implementação de um programa de ações afirmativas para ingresso de minorias na Universidade Federal do Ceará;

Resolve:

Recomendar ao Magnífico Reitor da Universidade Federal do Ceará que empreenda todos os procedimentos administrativos necessários, no âmbito da UFC, para o estabelecimento, no exercício de sua autonomia universitária, de um programa de ações afirmativas de inclusão social e, notadamente, que estabeleça sistema de cotas, com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada, para o ingresso de candidatos oriundos de instituições públicas, assim como para negros, pardos, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos, tudo isto em seu próximo Concurso Vestibular e que, para os candidatos portadores de deficiências físicas, além do sistema especial de ingresso, fundado nas políticas afirmativas elaboradas, sejam adotadas metodologias apropriadas de seleção destes candidatos (inclusive nas provas), em conformidade com a deficiência apresentada;

Salientamos, por oportuno, que a presente recomendação configura-se instrumento legal de atuação do Ministério Público, que tem por finalidade instar a UFC para que desempenhe suas atribuições dentro dos parâmetros constitucionais e legais, não sendo, no entanto, obrigatório o seu atendimento, sujeitando-se, por sua vez, o possível comportamento indevido a uma correção de natureza jurisdicional, seja da pessoa jurídica e/ou pessoa física responsável, com repercussões civis (inclusive ressarcitórias), administrativas (improbidade) e/ou criminais.

Fortaleza, 30 de março de 2005.

Alessander Wilckson Cabral Sales

Procurador da República

ANEXO B – ATA DA 11ª SESSÃO EXTRAORDUNÁRIA DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

ATA DA 11ª SESSÃO EXTRAORDUNÁRIA DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO,
REALIZADA NO DIA 17 DE JUNHO DE 2005.¹⁸

IV- OUTROS ASSUNTOS DE INTERESSE DA UFC

POLÍTICA DE ACOES AFIRMATIVAS NA UFC. Referindo-se a pauta, o **Magnífico Reitor** fez uma breve contextualização, ressaltando que a Universidade Federal do Ceará, há muito tempo, vinha adotando algumas **ações afirmativas**, voltadas para a inclusão social, tais como: 1) **os cursos pré-vestibulares**, uns com 16 (dezesesseis) anos de existência, com 3 (três) mil jovens egressos da escola pública, que têm o apoio da Universidade e são praticamente gratuitos, lembrando o envolvimento dos estudantes e dos centros acadêmicos desta Instituição; que esses cursos estão presentes nos três campi da UFC (Benfica, Porangabuçu e Pici) e têm tido um bom índice de aprovação em vários vestibulares, sendo portanto um trabalho de grande importância; 2) **isenção da taxa da inscrição do vestibular** - além dos egressos da escola pública, a UFC isenta¹ os que não podem pagar a taxa de inscrição, independentemente de ser egresso ou não da escola pública; ressaltou que, no último vestibular, a UFC isentara 18 (dezoito) mil jovens; 3) **O Projeto Magister** - de formação de docentes do ensino médio da rede pública, destacando sua importância para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública. Ainda no decorrer de sua fala, o Magnífico Reitor afirmou que várias universidades já vinham discutindo sobre cotas, inclusão social, destacando a necessidade de a UFC iniciar essa discussão; diante disso, fora designada uma comissão para tratar do assunto, a qual organizara toda uma programação e que estaria nesta reunião: Lembrou que o CEPE deveria, nesta reunião, deliberar sobre a inclusão ou não de cotas, para o próximo vestibular, porém que este tema não se esgotaria nesta reunião, deveria ser discutido no decorrer do ano, até o dia 7(sete) de dezembro, de acordo com a programação. Prosseguindo, deu ciência de que há dois meses e meio fora recebida uma representação do Ministério Público Federal recomendando que a UFC deveria adotar as cotas, sem fixar percentual, dando um prazo de 5 (cinco) dias; que então a Administração Superior

¹⁸ Documento extraído do trabalho de NASCIMENTO, Antonio Joamir Brito do. Cotas raciais na Universidade Federal do Ceará: para quem? 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2011. Área de Concentração: Sociologia da Educação. Orientadora: Profa. Ph.D. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra. A extração está conforme o original.

se reunira e respondera ao Ministério Público Federal que este tema era importante, complexo, polêmico, que inicialmente a Universidade desencadearia um processo de discussão nas suas unidades acadêmicas, comunicando que a deliberação sobre a questão seria dada pelo CEPE. Em seguida, o Magnífico Reitor afirmou que este Colegiado deveria discutir amplamente este tema, para que fosse possível uma deliberação pela inclusão ou não de cotas no próximo vestibular, haja vista que o edital deveria sair naquela tarde. Lembrou que tramitava no Congresso Nacional, em regime de urgência, projeto de lei do governo federal, determinando que 50% (cinquenta por cento) das vagas das universidades federais fossem destinadas a egressos da escola pública e que dentro desses 50% (cinquenta por cento) houvesse uma cota também para minorias, para afrodescendentes, para índios. Referiu-se a segunda versão da Reforma da Educação Superior, na qual as políticas afirmativas estão devidamente contempladas, e onde consta que "as instituições federais de educação superior, segundo etapas fixadas em cronogramas constantes de seus respectivos programas de ação afirmativa, deverão alcançar, sem prejuízo do mérito acadêmico, até 2015, o atendimento pleno dos critérios de proporção de pelo menos 50% (cinquenta por cento) em todos os turnos, em todos os cursos de graduação, de estudantes egressos integralmente do ensino médio público, respeitada a proporção regional de segmentos sociais e étnico-raciais historicamente prejudicados". O **Magnífico Reitor** chamou atenção no sentido de que, enquanto o projeto de lei tramitava em regime de urgência, propondo 50% (cinquenta por cento) para imediata implantação, na proposta da reforma dava um prazo de 10 (dez) anos, isto é, que até 2015 cada universidade federal deveria ter 50% (cinquenta por cento), sem prejuízo do mérito acadêmico, não falando necessariamente em cotas.

O **Magnífico Reitor** propôs que antes do início do debate da questão, as pró-reitorias envolvidas, de Graduação e de Extensão, se manifestassem, e a seguir a comissão e os nove diretores e centros e faculdades. A Conselheira **Ana Iório Dias** Pró-Reitora de Graduação, fez um longo pronunciamento dando o seguinte destaque: que as ações afirmativas deverão sempre existir, daí a relevância da discussão; que no momento em que o governo enfatiza as cotas cria um certo impasse em relação às políticas de ações afirmativas, que são mais abrangentes; que não restava a menor dúvida sobre a importância das cotas; que na análise de universidades públicas (federais e estaduais) fora observado que o processo, quanto à questão das cotas, era diferenciado em cada uma das instituições, estando atrelado à realidade onde a universidade se insere, e que as instituições haviam desenvolvido um longo processo de mapeamento da sociedade, da realidade local e dos índices de exclusão dessa sociedade; que participara, na semana anterior, de um evento na Bahia, onde percebera que os procuradores estavam se articulando para compreender a nova linguagem de ações afirmativas; considerava que a lei era importante para garantir direitos a minorias e a segmentos historicamente excluídos; que as universidades têm enfrentado muitos processos administrados sobre políticas afirmativas, mas que têm recorrido e obtido aprovação em muito deles, o que não tem sido divulgado; que dos encontros que participara, percebera a impossibilidade de deixar de articular políticas de ações afirmativas com financiamento, que essa articulação devia ser feita, porém que não havia no texto da reforma universitária garantia para que houvesse essa articulação; defendeu a necessidade de a UFC se mobilizar para ações afirmativas internas, que dizem respeito também às garantias de condições de permanência dos alunos, como a infra-estrutura física (adaptações nos prédios escolares, acesso às bibliotecas, bibliotecas em braile), ressaltando a necessidade de os currículos, terem, nessa perspectiva da formação da cidadania, um trabalho de políticas afirmativas; finalizando, destacou a importância da citada comissão, parabenizando-a pela programação já realizada. O **Magnífico Reitor** lembrou que a reforma do ensino superior propõe que cada universidade federal destine 5% (cinco por cento) do seu orçamento de custeio à política de assistência ao estudante, enquanto que a UFC aplica em torno de 12% (doze por cento); que tem, junto à ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e ao Secretário de Educação Superior, lembrado que não há

democratização de acesso sem a democratização da permanência, haja vista que nas universidades federais há estudantes extremamente carentes, logo, que além das bolsas de mérito acadêmico, monitoria, extensão, pesquisa, que devia haver financiamento para bolsa de manutenção. Em seguida, o Magnífico Reitor passou a palavra ao Pró-reitor de Extensão, Professor **Luiz Antônio Maciel de Paula**, que também em fez um demorado pronunciamento, dando ênfase aos seguintes pontos: 1) lembrou a exposição de motivos da lei que tramita no Congresso Nacional, que diz que desde 1967 o Brasil é signatário da convenção internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial da Organização das Nações Unidas, significando o comprometimento com ações que promovam a igualdade para inclusão de grupos étnicos diferentes e outros segmentos da sociedade que não estão na inclusão; que na discussão da reforma universitária há uma certa incompreensão da questão, que cada um estabeleceu um conceito e guardara para si; que decidira contribuir para esse debate, fazendo esse alerta, admitindo que em primeiro lugar deviam estar abertos para enfrentar essa questão; referiu-se a criação do Grupo de Trabalho-GT, chamando atenção para o fato de que no processo de divulgação das ações, nos eventos, a dificuldade, anteriormente mencionada, aparecia; que a UFC, apesar da demora, estava discutindo a questão em tempo hábil, tendo citado as universidades (do Rio de Janeiro e Bahia) onde as providências foram adotadas, ponderando que provavelmente em Santa Catarina a questão das cotas seria considerada de outra maneira, assim como no Piauí, havendo assim situações diferenciadas no Brasil; 2) outro ponto destacado como fundamental referia-se a questão da permanência de pessoas, oriundas de camadas "populares" que teriam dificuldade de se manter na universidade; observara essa preocupação da permanência, no MEC, ressaltando que esse Ministério havia criado o programa "Conexões de Saberes", que estava sendo implantado na UFC, direcionado as pessoas oriundas dessas camadas; 3) que nesse contexto da política de acesso e da política de permanência, havia outra questão, outra reflexão a fazer, que seria sobre o papel da universidade pública brasileira no desenvolvimento do país; 4) e a necessidade de aprofundar a questão, conhecendo as experiências de outras universidades, tais como a da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), da UnB (Universidade de Brasília), da USP (Universidade de São Paulo), da UFAL (Universidade Federal de Alagoas), tendo mencionado algumas dessas experiências; finalizando, afirmou que sua fala tivera como objetivo contribuir para situar um pouco a discussão sobre o tema, dando conhecimento do universo, na perspectiva de que havia um projeto de lei no Congresso Nacional. Dando continuidade, o Magnífico Reitor destacou o trabalho que estava sendo realizado pelo Grupo de Trabalho de políticas afirmativas na Universidade, trabalho considerado da maior relevância, não apenas para a Universidade, mas para a sociedade; parabenizou o grupo citando seus integrantes alguns presentes nesta reunião: Vanda Magalhães Leitão, da Pró-Reitoria de Graduação, Célia Chaves Gurgel do Amaral, da Pró-Reitoria de Extensão, Fátima Vasconcelos, Eliane Daisy Furtado e Sandra Aidê Petit, da Faculdade de Educação, Henrique Cunha Junior, do Centro de Tecnologia, Flávio Jose Moreira Gonçalves e Eveline Ribeiro, da Faculdade de Direito, Isabelle Braz Peixoto da Silva e Eurípedes Antônio Funes, do Centro de Humanidades. O Magnífico Reitor passou, então, a palavra a Professora **Célia Gurgel do Amaral** que presidia o referido grupo. Inicialmente, a referida docente esclareceu que o grupo fora constituído porque os docentes citados tinham envolvimento com pesquisas relacionadas a grupos historicamente excluídos, sejam afrodescendentes, sejam indígenas ou pessoas portadoras de necessidades especiais de aprendizagem; em seu longo pronunciamento, lembrou que a temática desta reunião era a política de ações afirmativas, mas que, no entanto, a discussão colocara a questão das cotas, sempre pensada para afrodescendentes, isto é, se seria permitido ou não a entrada de negros na Universidade; declarou não se sentir bem, em ver que em pleno século XXI, este Colegiado precisava tomar uma decisão, se esses cidadãos deviam ou não entrar na Universidade; fez

uma pequena reflexão sobre a questão, indagando por que isso acontecia e onde estava guardado preconceito de cada pessoa neste Conselho ou nesta Universidade; referiu-se ao bom debate que tem sido realizado pelo grupo citado, ressaltando a excelência dos convidados, onde predominam os antropólogos; referiu-se também a países, tais como Índia, Malásia, Nova Zelândia, que há anos trabalham com cotas nas suas universidades, e que o nosso exemplo tem sido os Estados Unidos, “uma sociedade altamente racista, segregatória”, não sendo assim um exemplo; admitiu que existe um preconceito contra negros, o que dificulta a discussão de políticas de ações afirmativas; indagou qual a oportunidade que tem sido dada historicamente para essa população, que foi trazida para o país, ponderando que o Brasil estava construindo uma história e que fora o governo do Presidente Lula, o primeiro a enfrentar essa questão; enfatizou que a resistência, na Universidade, não dizia respeito as pessoas portadoras de necessidades especiais e aos indígenas e sim aos negros; deu ciência das dificuldades enfrentadas pelo grupo, a fim de conseguir o comparecimento do corpo docente aos encontros realizados, afirmando que a sociedade tem estado presente, através de movimentos sociais representativos; confessou que se sentia nesta reunião, como se a abolição da escravatura estivesse sendo discutida, com as devidas proporções, como se houvesse uma negação à participação, à entrada do negro na Universidade; no decorrer de sua fala, fez breve reflexão sobre a discriminação sofrida pelo negro em nosso país, principalmente sendo pobre e sendo mulher; demonstrou sua intenção de que não fosse levada em consideração a questão das cotas, das percentagens, se 10% (dez por cento) ou 20% (vinte por cento), que a proposta do GT era de fazer uma programa, onde as pessoas pudessem refletir de que maneira estavam construindo essa história, chamando atenção que em outros países, a questão já fora discutida e superada; referiu-se a programação realizada pelo GT, iniciada no dia 31.05.2005 ao encontro do dia 15.06.2005 e de mais duas programações em agosto; solicitou mais uma vez que houvesse uma reflexão sobre o significado de ação afirmativa e onde as pessoas estavam escondendo a preconceito para com pessoas portadoras de necessidades especiais; ao concluir, afirmou acreditar que a Universidade tem que ser e deve ser um local de vanguarda das discussões, dos avanços, do avanço na discussão da cidadania, da quebra de preconceitos, de estar aberta as diversidades, referindo-se ainda ao “belíssimo” texto da Professora Fátima Vasconcelos, que fora distribuído com os Senhores Conselheiros. Prosseguindo o Magnífico Reitor, passou a palavra aos diretores das unidades acadêmicas, para se manifestarem: **Paulo de Tarso** (Diretor do Centro de Ciências) - deu ciência do procedimento adotado no Centro de Ciências, no que tange a discussão das ações afirmativas, e do pensamento dos que compõem o Conselho de Centro: 1) admitiram, para que a discussão fosse mais objetiva, especificamente quanto a questão das cotas, a necessidade de ter um mapeamento, para saber qual o perfil dos alunos desta Instituição, no sentido de definir cotas; que um questionário fora aplicado trabalho desenvolvido pelo Departamento de Estatística através do co-ordenador Professor Júlio Barros, com mais de 60% (sessenta por cento) dos estudantes do curso, depois sugerido que fosse aplicado nos demais cursos; sendo pensamento dos Conselheiros que existisse esse trabalho em todos os cursos da Universidade, a fim de saber exatamente o que pode ser definido como minoria dentro da UFC; 2) perceberam, que se as cotas fossem definidas especificamente para grupos de pessoas menos favorecidas financeiramente, a necessidade de a Universidade oferecer um suporte financeiro; perceberam ainda a impossibilidade de obter esse financiamento, concluindo que não adiantaria colocar uma pessoa e não dar condições para ela se manter no curso, exemplificando com o curso de Medicina; quanto as ações afirmativas na UFC, admitiram que existem várias: os cursinhos, a isenção da taxa de inscrição no vestibular, as residências universitárias, as bolsas de estudo em várias modalidades, programas de extensão; concluindo, houvera unanimidade sobre a relevância das ações

afirmativas na Universidade, por fim, no que tange as cotas, houvera um consenso de que esse tema precisaria ser mais discutido e que pelo menos no próximo vestibular não deveria haver cotas para minorias ou outra denominação a ser dada; **José Francisco de Barros Neto** (vice- Diretor do Centro de Tecnologia) - afirmou que a discussão fora muito proveitosa no Centro de Tecnologia, pois tinha sido iniciado o debate em torno da questão das ações afirmativas, porém que houvera prudência em discutir esse processo em relação a excelência da Universidade; deu ciência de que o Conselho do Centro de Tecnologia, em reunião extraordinária, do dia 15.06.2005, discutira exclusivamente as ações afirmativas e que depois de acirradas discussões, concluíra que: 1) as desigualdades sociais resultantes da ausência de políticas públicas governamentais consistentes são críticas e precisam ser urgentemente combatidas; 2) que o papel da universidade pública neste contexto é fundamental considerando-a uma das mais importantes entidades do país a praticar, no seu dia-a-dia, ações efetivas de inclusão social; 3) que o tema era complexo e polêmico, entendendo que seriam necessárias várias reuniões, a fim de obter um modelo de programa de ações afirmativas no âmbito do Centro de Tecnologia da UFC, que pudesse inclusive contemplar a adoção de cotas; e finalmente, como deliberação unanime, o Conselho do Centro de Tecnologia não concordou com a adoção de cotas para o próximo vestibular da UFC, propondo ao CEPE a elaboração de um documento, a ser amplamente divulgado, que tivesse os seguintes pontos focais, dentre outros, apontados por este egrégio Conselho: o detalhamento do perfil sócio-econômico do estudante da UFC, com os percentuais de egressos da escola pública; uma contextualização do vestibular como uma efetiva ferramenta de inclusão social, igualdade de condições para todos os que desejam ingressar na UFC; a descrição detalhada de todas as ações afirmativas em curso na UFC, isenção de taxas, moradia estudantil, alimentação, bolsas de trabalho, cursos de inclusão digital, programas de extensão em comunidades carentes, etc.; a possibilidade de a UFC desenvolver novos programas de ações afirmativas, incluindo a adoção de cotas, desde que sejam garantidas as dotações orçamentárias necessárias; o papel da UFC na discussão e adoção de políticas de apoio ao ensino público fundamental e médio, visando a redução das desigualdades históricas entre estudantes de escolas públicas e particulares, utilizando para isso as suas instalações físicas e os seus recursos humanos; a importância do respeito a autonomia da UFC na adoção de suas ações afirmativas; um histórico da expansão da UFC nos últimos 10 (dez) anos na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão; e uma avaliação qualitativa do impacto dessa expansão no desenvolvimento social, econômico, científico, tecnológico e cultural do Estado do Ceará; afirmou que ficara claro, no Centro de Tecnologia, a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o tema; sugeriu a Professora Célia Gurgel Amaral que os debates fossem realizados nos campi, pois ficaria mais fácil mobilizar professores e alunos para participar dessas discussões; finalizando, ressaltou que o Centro de Tecnologia admitira a importância da política de cotas, porém que a discussão não fora tanto em torno da questão do negro, dos afrodescendentes, fora discutida a escola pública, ao mesmo tempo em que fora discutida de que modo essa questão das cotas seria implementada; **Sebastião Medeiros Filho** (Diretor do Centro de Ciências Agrárias) - deu ciência de que a documentação fora distribuída entre os departamentos para uma discussão mais ampla; porém, que na última reunião do Conselho não houvera tempo para uma apreciação mais profunda, sendo adiada para a próxima reunião, que seria na sexta- feira seguinte; em decorrência disso, não trouxera um documento formal com a posição do Centro de Ciências Agrárias, mas que em conversas informais com membros do Conselho de Centro, houvera um consenso de que as cotas não deveriam ser adotadas para o próximo vestibular em função de algumas peculiaridades: a realidade das universidades era distinta, não havendo na UFC um levantamento detalhado em relação aos egressos das escolas públicas, por curso, por raça, para que

pudesse haver uma decisão; levando em consideração que o vestibular da UFC era uma referência no Brasil, um vestibular sério, com a participação de 40 (quarenta) mil pessoas concorrendo, o Centro de Ciências Agrárias se posicionava no sentido de que, naquele momento, não seria ideal adotar um sistema de cotas, apesar de não serem contra, havendo necessidade de uma discussão mais ampla e que se fosse adotado esse sistema, que isso acontecesse de maneira mais coerente e precisa; o Conselheiro **José Sabadía** lembrou a experiência de cotas no Centro de Ciências Agrárias, com relação a lei do boi, admitindo que talvez fosse interessante resgatar essa experiência, colocando-a em plenária, a fim de que este Conselho tivesse uma idéia de como acontecera na Universidade; o Conselheiro **Luís Carlos Saunders**, daquele Centro, prestou esclarecimento sobre a lei do boi, afirmando que acontecera há uns 20 (vinte) anos atrás e determinava que 50% (cinquenta por cento) das vagas seriam destinadas a filhos de fazendeiros, pessoas do interior, agricultores, e os outros 50% (cinquenta por cento) na normalidade; que a experiência não fora boa, pois os filhos de agricultores, de fazendeiros, faziam vestibular na outra banda e ficavam discriminados dentro do curso de Agronomia, por serem da lei do boi; **Fátima Costa** (Diretora do Centro de Humanidades) - parabenizou o Grupo de Trabalho que estava organizando o ciclo de debates coordenado pela Professora Célia Gurgel Amaral, afirmando que achara uma brilhante iniciativa, considerando que o momento era ímpar na Universidade, no que tange a discussão das ações afirmativas; ressaltou que o grupo fora convidado para estar presente a reunião do Conselho do Centro de Humanidades, sendo esse o primeiro momento em que a questão fora colocada em nível de Centro; que solicitara alguns textos a Professora Célia, a fim de facilitar a discussão, tendo parabenizado a Professora Fátima Vasconcelos pela autoria do texto, dado como referência; deu ciência de que a documentação fora amplamente divulgada, que houvera uma reunião do Conselho de Centro, no dia 15, passado, e que as preocupações daquele Centro não diferiam dos demais Centros; que a questão dos negros, dos deficientes, fora pensada, lembrando que o Centro de Humanidades tem muitas experiências nesse sentido, com um percentual considerável dessa faixa discriminada; que a questão dos deficientes fora ponto de muita discussão, principalmente nos seguintes aspectos: dificuldade de acesso as calçadas; presença de buracos dificultando a locomoção; rampa inadequada dando acesso a biblioteca; dificuldade para atravessar a rua, tendo em vista o pouco espaço de tempo de um sinal para outro e banheiros inadequados; prosseguindo, lembrando do documento da reforma a universitária, apontou a questão do investimento, a necessidade de um orçamento que corrigisse todas as questões colocadas, haja vista a grande dificuldade em operacionalizá-las; falando em nome do Centro de Humanidades, admitiu também a necessidade de haver recursos para a assistência estudantil, muito além dos 5% (cinco por cento) que consta na reforma, para que fosse possível corrigir as questões levantadas; lembrou que o assunto abordado nos textos distribuídos era importante, admitindo que havia uma dívida histórica muito forte, e que os textos ajudavam a repensar, pois os preconceitos eram muitos; referiu-se a grande preocupação do Centro de Humanidades quanto a operacionalização da situação existente e que a posição desse Centro era de que o edital do vestibular não deveria ser reformulado, deveria ser mantido como estava, exigindo porém, uma ação imediata desse mapeamento propiciando assim maior segurança na discussão da questão. O **Magnífico Reitor** deu ciência de que o MEC lançara um edital de apenas 1 milhão de reais, a fim de que as universidades federais do país pudessem pleitear recursos para infra-estrutura física, atendendo assim aos portadores de necessidades especiais, o que considerava como uma importância irrisória, haja vista serem 55 (cinquenta e cinco) universidades. Maria Naiula Pessoa - afirmou que na FEAAC não houvera uma discussão formal sobre o assunto, porém que em conversa com alguns chefes, coordenadores, alunos, eram de opinião, naquele momento, que seria prematuro

trabalhar com a questão de cotas para o próximo vestibular, sendo da mesma posição do Centro de Tecnologia e do Centro de Ciências Agrárias; demonstrou preocupação quanto a questão, considerando-a bastante complexa, admitindo que existiam alguns equívocos em relação a esse assunto, como por exemplo, se falara nesta reunião que estava sendo impedido o acesso de algumas minorias à Universidade; não concordava com esse pensamento, estando de acordo com a posição do Professor René Barreira que citara algumas vezes neste Conselho que a universidade era uma das instituições mais democráticas deste país; e como a Professora Fátima Costa, também tinha alunos negros, brancos, deficientes, ricos, pobres, alunos das mais diversas classes sociais, portanto não conseguia ver a universidade como estava sendo colocada por alguns dos seus colegas; considerou mais uma vez, que existiam muitos equívocos, e que o tema devia ser discutido com muita cautela e com muita responsabilidade; admitindo não ser especialista no assunto, se referiu ao livro, recentemente lançado, que trata de políticas afirmativas, intitulado "Ação Afirmativa ao Redor do Mundo: Um Estudo Empírico", de Thomas Sowell; após comentários sobre o autor, "um pensador conservador e influente", ressaltou que ele fazia parte de uma dessas minorias, era um pesquisador negro, e que em seu livro defende a tese de que as políticas afirmativas teriam levado a desigualdade e não a igualdade que dizem promover; faz também o autor várias considerações sobre políticas afirmativas, considerando que elas teriam gerado polarizações, radicalismos, classificações arbitrárias, vagas não preenchidas em universidades e no mercado, queda de nível educacional e profissional e uma certa discriminação negativa contra os brancos; ao concluir, afirmou que poderia haver uma reflexão a partir do pensamento do referido pesquisador, que além de renomado pesquisador, respeitado mundialmente, era negro;

Neiva Francenely - deu ciência de que distribuíra a documentação encaminhada pelo Magnífico Reitor e solicitara aos departamentos que fizessem uma discussão interna, para posteriormente discutir a questão no Conselho Departamental; afirmou que apesar de os departamentos e os centros acadêmicos não terem respondido a essa provocação, o assunto fora discutido no Conselho, tomando como referencia os documentos enviados pela Professora Célia Amaral e o decreto, não sendo discutida a questão das etnias; houvera consenso de que a Universidade devia se colocar como uma instituição inclusiva, porém não houvera consenso quanto à questão das cotas, enquanto alguns membros do Conselho foram a favor, outros se posicionaram contra; os Conselheiros foram unânimes em dizer que, para o momento, seria prematuro a adoção de cotas na Universidade, no edital; a grande preocupação colocada, dizia respeito a manutenção e assistência do aluno na instituição, tendo sido dado como exemplo, o caso do curso de Odontologia, onde o aluno gasta em média, por semestre, 800 (oitocentos) a 1.000 (mil) reais, na compra de equipamentos, que são de uso pessoal; que fora também lembrado, que houvera uma política de expansão em números, na Universidade, com um aceno de promessas de professores, de melhoria de infra-estrutura, o que não acontecera, havendo atualmente graves problemas, principalmente na área da saúde. A Professora **Célia Amaral** apresentou dúvidas sobre o pronunciamento da Conselheira Naiula Pessoa, que foram esclarecidas por esta Conselheira. A Conselheira Neiva Francenely reforçou a sugestão do Conselheiro Barros Neto, de descentralizar as discussões nos diversos campi. Dando continuidade aos pronunciamentos dos Diretores de Centros e Faculdades, o Magnífico Reitor passou a palavra ao Conselheiro **Nicolino Trompieri** (Diretor da Faculdade de Educação) - comunicou que a documentação da Reitoria fora encaminhada aos departamentos, e que na terça-feira passada não houvera quórum para a realização da reunião do Conselho Departamental, em virtude de a maioria dos professores está participando de um congresso, em Belém, ficando a discussão para outro momento; **Luciano Bezerra** (Vice-Diretor da Faculdade de Medicina) - deu ciência de que a referida Faculdade ainda não tinha uma posição formal, de Conselho

Departamental; porém que a partir de discussões em alguns departamentos e de conversas informais, transmitiria algumas posições de grupos, não sendo porém uma posição oficial da Faculdade de Medicina; o primeiro ponto considerado era o de que, embora a Universidade argumente que já realiza uma série de atividades positivas, ela estaria cumprindo sua obrigação e que esse avanço proposto era necessário, sendo um passo a mais, a ser dado; a segundo ponto, chamava atenção para o fato de que os estudantes com necessidades especiais, os deficientes, deveriam ser previamente avaliados quanto a sua necessidade, sendo submetidos a um exame médico, a fim de saber se realmente teriam condições de executar as atividades, as tarefas pertinentes ao curso, ou de pelo menos dirigi-lo para um curso mais adequado; o terceiro ponto, dizia respeito aos alunos que não tem condições sócio-econômicas capazes de lhes permitir realizar um bom curso, comprar livros, realizar cursos no exterior; para tal faz-se necessário o devido apoio institucional, a fim de que esses alunos não sejam discriminados dentro de uma outra discriminação da qual já são vítimas; no quarto ponto, ressaltou que os professores da Faculdade de Medicina achavam que o processo de cotas deveria começar o mais cedo possível, mas, que ao ser estabelecido um percentual, que não fosse iniciado pelo máximo, e sim, por cotas menores que o previsto, objetivando aperfeiçoar os desvios que eventualmente pudessem ser detectados com as primeiras turmas, e assim por diante; finalizando, ponderou que na Faculdade de Medicina, há quem entenda ser essa questão um problema de governo, que não deu condição de estudo no ensino fundamental, que não deu condição de trabalho e que pretende pegar o indivíduo, aleijado social, cultural e economicamente por culpa dele, governo, e fazer um programa de recuperação, as custas dos outros; então, que a universidade deve cobrar do governo o devido apoio e a sustentação que o indivíduo necessita, não apenas dentro da universidade. O **Magnífico Reitor** fez algumas considerações, lembrando ser evidente que do ponto de vista do perfil sócio-econômico, as universidades federais são realmente excludentes, haja vista que apenas 22% (vinte e dois por cento) dos aprovados no último vestibular da UFC são egressos da escola pública; porém, que os estudantes socialmente excluídos não são apenas os egressos da escola pública, considerando que há um contingente de egressos de escolas particulares, cujas famílias fazem um enorme sacrifício para mantê-los nessas escolas, que também são de classes sociais de baixa renda; ressaltou, que tem afirmado, que as universidades federais são inclusivas em outras dimensões, não somente através da extensão universitária, mas também através do ensino de graduação, de pós-graduação, da pesquisa; lembrou ainda que no Brasil há uma das menores taxas de escolaridade de educação superior, que somente 9% (nove por cento) dos jovens, na faixa etária dos 18 (dezoito) aos 24 (vinte e quatro) anos de idade, freqüentam o ensino superior, sendo portanto uma taxa vergonhosa; e que nos últimos anos tem havido uma universalização do ensino médio, aumentando a pressão pelo acesso a universidade, inclusive no interior dos estados do Nordeste; ao concluir, afirmou que a exclusão antes de tudo era um fato, pois a oferta de ensino superior era mínima, mesmo considerando a expansão do ensino superior privado no país, nos últimos anos. O Magnífico Reitor chamou atenção no sentido de que este Conselho deliberasse, na presente reunião, se deveria ser incluído ou não algum percentual de cota no próximo vestibular desta Instituição; deliberasse também no sentido de afirmar a importância das ações afirmativas como estratégias de inclusão social e que todos saíssem com o compromisso de aprofundar o debate nesta Instituição. Em seguida, o Magnífico Reitor passou a palavra aos Senhores Conselheiros e aos professores convidados, membros do Grupo de Trabalho. Manifestaram-se os seguintes Professores: Zuila Maria Carvalho, Hélio Leite, Fátima Vasconcelos, Eurípedes Funes, Isabelle Braz Peixoto da Silva, Ana Dorta, Ciro Nogueira Filho e Maria Lúcia Araújo. Nos pronunciamentos os professores citados deram ênfase aos seguintes aspectos: parabenizaram a Administração

Superior e este Conselho pela discussão do tema, considerando que o momento era histórico na Universidade Federal do Ceará; demonstraram preocupação com as exclusões sociais, inclusive com a questão dos deficientes físicos, que na qualidade de excluídos, não estavam sendo enquadrados na lei do governo e nem no documento discutido na Universidade que versava sobre as ações afirmativas; que o governo pedia inclusão social apenas para pessoas (negros e indígenas), para as quais não precisava haver mudanças dentro da Instituição, como no caso dos deficientes físicos; chamaram atenção para a importância da colaboração que o Instituto dos Cegos poderia dar a UFC, no que tange aos deficientes visuais; necessidade de a UFC conhecer a experiência da Universidade Federal de Roraima, que havia adotado cotas para índios; que a discussão em pauta se dava em torno de três elementos: problema ético, problema de igualdade de oportunidades e problema de igualdade; que o problema discutido fazia parte de um todo e que o todo envolvia pretos, índios, negros, pardos e brancos; e que se os três elementos fossem aplicados, deveriam ser aplicados para o todo; que a cota, sob o ponto de vista ético, era necessária, porém que não podia ser vista apenas uma parte isolada, que não deviam corrigir distorções apenas de uma parte da sociedade brasileira e sim, o todo dessa sociedade; questionaram se a recomendação do Ministério Público era uma imposição; se esse Ministério tinha conhecimento específico das ações afirmativas da Universidade Federal do Ceará; se a questão era relevante e urgente, por que o governo não baixara uma medida provisória, colocando um projeto de lei para regulamentar? Em face dos questionamentos apresentados, o **Magnífico Reitor** prestou os seguintes esclarecimentos: que estivera no Ministério Público Federal e dera ciência ao Doutor Alessandro Sales, Procurador da República no Ceará, de todas as ações afirmativas que a Universidade vinha desenvolvendo; e que recentemente recebera do referido Procurador uma recomendação, dando apenas 05 (cinco) dias para a Universidade Federal do Ceará deliberar sobre a questão das cotas e que se a recomendação não fosse acatada o Ministério Público Federal tomaria as medidas legais cabíveis; o Magnífico Reitor considerou que essa decisão ia de encontro a autonomia universitária, e que não havia, naquele momento, nenhuma legislação federal obrigando as universidades adotarem cotas; que algumas haviam adotado, no exercício de sua autonomia, sendo uma decisão institucional. Em seguida, os Professores continuaram manifestando suas posições: parabenizaram a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Extensão pela iniciativa de constituir o Grupo de Trabalho e pelo apoio e incentivo recebidos; demonstraram preocupação em perceber que uma lei dessa natureza fosse quase uma ameaça, não considerando a autonomia universitária, em uma Instituição com 50 (cinquenta) anos de existência; conscientização do surgimento na história do país, de uma política de governo voltada para enfrentar a questão social da exclusão; existência de farto material, com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e de inúmeras pesquisas que apontam para um descompasso na distribuição de oportunidades sociais e a composição étnico-racial da população brasileira; que os portadores de necessidades educativas especiais têm sofrido inúmeras discriminações, sendo que os grupos de negros são os que sofrem as mais perversas formas de exclusão, com inúmeros estudos apontando para a desvantagem social desses grupos, no âmbito educacional e em todos os níveis ocupacionais; que o sistema de cotas para o ensino superior é mais do que uma medida de acesso, e uma medida que requer para a sua discussão uma compreensão ampla do quadro histórico, no qual se desenvolveram as desigualdades na sociedade brasileira; houve leitura e análise do texto intitulado "Ações Afirmativas: Para Que, Para Quem?", da Professora Fátima Vasconcelos, da Faculdade de Educação, que visa uma definição dessas ações; preocupação com a questão das minorias (negros, índios, afrodescendentes), que na realidade não são minorias são majorias, que atualmente continuam excluídas do modelo do Estado, do corpo

de legislação que define a concepção de educação; que a questão não era de discutir se haveria veto ou não a entrada de alunos negros, ou de índios, na Universidade, mas de discutir um pouco o papel desta Instituição, que por muito tempo esteve com as costas voltadas para os movimentos sociais; ciência da realização de eventos na UFC, que tratam da questão das cotas; necessidade de elaboração relatórios das reuniões que estavam acontecendo, a fim de serem entregues a Grupo de Trabalho; necessidade de agendar visitas da comissão as reuniões do Conselhos de Centros e Faculdades; que o presente debate não tratava de discutir a entrada de coitadinhos na Universidade e sim de discutir política de Estado, um projeto para a sociedade brasileira; que a sociedade brasileira é profundamente segregadora e hierárquica; que os índices de exclusão da sociedade brasileira são muito maiores que os índices da sociedade norte-americana, como também de sociedades consideradas de castas; no que tange à questão das cotas, a rejeição é maior para as populações afrodescendentes e a proposta tenta promover uma pequena correção, sendo a política de cotas uma política compensatória; proposta apresentada: que os Professores do Centro de Tecnologia e do Centro de Ciências que já haviam desenvolvido pesquisa junto ao corpo discente, se juntassem a Grupo de Trabalho, a fim de realizar pesquisa sobre o perfil sócio-econômico de estudantes, incluindo desempenho e evasão; que pela tradição a Faculdade de Educação tinha trabalhos voltados para as minorias (inclusive com grupos de pesquisadores trabalhando com a questão da educação voltada para os portadores de necessidades especiais, com a questão da educação indígena e dos afrodescendentes), além de trabalhos voltados para o MST - (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto) devendo apoiar não só as políticas afirmativas como apontar caminhos nessa discussão das cotas; que alguns docentes da FAGED consideraram insuficiente o período de discussão da questão, em face da proximidade do vestibular e que o sistema de cotas fora visto como uma política dentro da reforma universitária; que havia uma preocupação em saber qual seria a política do governo no sentido da democratização do ensino superior e quais os recursos que estaria oferecendo para tal empreitada, parecia estar propondo, mas ao mesmo tempo não garantia os recursos necessários; houve preocupação com a questão indígena, no sentido de que não tem havido boas políticas para esse grupo; consideraram como uma visão errônea dizer que a política de cotas é uma política de governo; que houvera uma evolução do governo Lula, no ano de 2004, de compreender que o dinheiro encaminhado às universidades era insuficiente; porém, que atualmente havia dúvidas sobre essa compreensão, pois se o governo estabelecia uma política de cotas para as universidades e não acrescentava recursos, essa posição era considerada demagógica, falaciosa, haja vista que os alunos colocados nas universidades, os afrodescendentes, os descendentes de indígenas, os da escola pública, não teriam condições de se manter; que se os recursos atuais permanecessem, daria para manter os alunos necessitados, que já existem na universidade, em torno de 25 (vinte e cinco) a 30% (trinta por cento); e se houvesse recursos, se houvesse condições de receber os alunos na universidade, haveria aceitação desse sistema de cotas? de que 50% (cinquenta por cento) das vagas fossem para a escola pública? que 10 (dez) ou 15% (quinze por cento) das vagas, dependendo do percentual, fossem destinadas a alunos negros?; necessidade de discutir essa questão, pois a falta de dinheiro, que é um fato verdadeiro, estava sendo usado como álibi para que não houvesse aceitação; necessidade de um grande debate não só na Universidade Federal do Ceará, como também nas escolas públicas, para que as pessoas pudessem tomar conhecimento da questão e opinar; que houvera oportunidade de algumas reuniões na escola pública municipal e que considerações haviam sido feitas: a) que a crise na educação básica era crítica; que até junho do ano de 2005, as escolas da Prefeitura ainda não haviam recebido nenhum recurso financeiro; b) presença da síndrome da desistência entre o corpo docente, alto

índice de professores doentes, sem condições de ministrar aula de qualidade; necessidade de o governo investir na educação nos educadores; c) receio que os alunos da escola pública municipal têm de serem discriminados ao chegarem a Universidade através do sistema de cotas. Ao termino das intervenções, o **Magnífico Reitor** apontou a necessidade de o CEPE se manifestar, naquele momento, se a Universidade deveria ou não incluir no próximo edital do vestibular algum percentual decota, para que pudesse responder ao Ministério Público Federal, solicitando que o CEPE assumisse um compromisso de apoio a todas as discussões e debates sobre as políticas afirmativas na Universidade, não apenas no sentido dos estudos acadêmicos desenvolvidos em algumas áreas, mas inclusive de fortalecimento das ações afirmativas que a Universidade vem realizando. **Considerando as manifestações das unidades acadêmicas, o Magnífico Reitor colocou a questão em votação, tendo este Conselho decidido, por unanimidade, que no próximo vestibular não deveria ser incluído nenhum percentual de cota, reconhecendo porém a importância das ações afirmativas, como estratégias de inclusão social, de democratização do acesso, assumindo o compromisso de dar continuidade a todas as discussões, bem como o fortalecimento e divulgação dentro e fora da Universidade dessas ações.** O Magnífico Reitor ainda recomendou que houvesse uma pressão por parte de cada universidade, a exemplo da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), no sentido de a reforma universitária contemplar o financiamento das ações afirmativas.