

# Relações étnico-raciais no ensino superior em São Paulo: (anti) racismo em pauta

## *Racial relations in higher education in São Paulo: (anti) racism on the agenda*

Mariana Martha de Cerqueira Silva<sup>a</sup> 

**Resumo** Este artigo é parte da tese de doutorado “Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo” e recupera o histórico de inserção das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro, evidenciando alguns tensionamentos existentes entre demandas dos movimentos negros e resistências institucionais de universidades públicas localizadas em São Paulo. Metodologicamente, foram acessadas pesquisas científicas sobre educação das relações étnico-raciais e ensino superior e, por meio de análise documental, legislações sobre políticas de ações afirmativas e atas de reuniões institucionais. A análise revelou a presença de resistências institucionais para a consolidação do acesso ao ensino superior das populações negras e indígenas. As considerações finais apontam a produção de políticas de permanência para estudantes negros e indígenas como um dos grandes desafios para a democratização do ensino superior público.

**Palavras-chave** Educação Superior. Políticas de Ações Afirmativas. Cotas Raciais. Racismo.

**Abstract** *This article is part of the Ph.D. thesis “Flesh-colored pedagogy: education of ethnic-racial relations in pedagogy courses at public universities in the state of São Paulo”. It outlines the history of the insertion of affirmative action policies in higher education in Brazilian society, by highlighting tensions between the demands of black movements and the institutional resistance from public universities in São Paulo. Methodologically, we follow the scientific research on the education of ethnic-racial relations and higher education and a document analysis of the legislation on affirmative action policies and minutes of institutional meetings. The analysis revealed the presence of institutional resistance to the consolidation of access to higher education for black and indigenous populations. The final considerations point to the production*

---

a Pós-doutoranda em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP. Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar | e-mail: [marianaayo27@gmail.com](mailto:marianaayo27@gmail.com)

*of permanence policies for black and indigenous students as one of the great challenges for the democratization of public higher education.*

**Keywords** *Higher Education. Affirmative Action Policies. Racial Quotas. Racism.*

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o processo colonizador elegeu a epistemologia como um campo de disputa de poder, o que determinou às lógicas e valores eurocêntricos uma relevância política superior aos demais conhecimentos (Quijano, 2000), aos quais foram impostas ações de silenciamento e inúmeras tentativas de aniquilamento. Com isso, conhecimentos eurocêntricos e não-eurocêntricos foram confinados em campos opostos e hierarquizados de poder.

Santos (2007) chamou essa separação de linha abissal porque ela representa a enorme separação que há entre a humanidade e a desumanidade dos grupos humanos, fundamentando bases para a construção de um imaginário social que outorgou, e ainda outorga, a qualidade de miserabilidade histórico-cultural às heranças e aos herdeiros africanos. Assim, o exercício ocidental de desumanizar subjetividades negras foi determinante para a prática longínqua da escravização de africanos, bem como para a invisibilização e criminalização desse legado epistemológico.

No caso da educação no Brasil, os diversos formatos de interdição ao acesso à escolarização têm, historicamente, se constituído como um significativo entrave à emancipação desse grupo (Fonseca, 2002; Romão, 2005); por isso, desde o início do século XX pensar educação e relações étnico-raciais tem sido ação recorrente na trajetória do movimento negro brasileiro (Domingues, 2007; Silva, 2014).

Contemporaneamente, há políticas públicas para fazer enfrentamento a esse cenário. As reservas de vagas étnico-raciais para acesso ao ensino superior público (Brasil, 2012), por exemplo, são uma política que atua no domínio do direito oferecendo subsídios analíticos relevantes para mudanças institucionais focadas no combate ao racismo. Tais contribuições vão desde a entrada no ensino superior à revisão, inclusão e alteração de currículos para incluir o legado histórico-cultural de africanos, afrodescendentes e indígenas.

Neste sentido, é pressuposto que o ingresso de estudantes indígenas e negros no ensino superior é fundamental para tensionar o histórico eurocêntrico que tem prevalecido nas abordagens científicas dessas instituições (Santos, 2019; Silva, 2021).

É por isso que reconhecer o contexto social e político do Brasil durante a elaboração das políticas de ações afirmativas (PAA) com recortes étnico-raciais,

ou política de cotas, é relevante para demarcar, histórica e sociologicamente, como gestões públicas têm negociado e regulamentado a entrada de indígenas e negros no ensino superior de universidades públicas situadas no estado de São Paulo.

A metodologia que subsidiou a elaboração dos dados deste texto foi orientada por princípios que concebem o racismo e interpretam-no como parte integrante da ordenação dos sistemas políticos. Metodologicamente (Dei, Johal, 2008) consideram-no como hipótese para analisar e avaliar as iniquidades raciais do ambiente acadêmico-institucional.

Para entender como cada universidade estruturou a entrada de estudantes indígenas e negros às suas unidades de ensino, foi preciso aceder a informações disponíveis em pesquisas correlatas (Cardoso, 2010; Ferraz, 2012), notícias jornalísticas (Bochini, 2017; Universidades, 2012) e documentos, como atas de reuniões e portarias institucionais (UFSCar, 2007; USP, 2017).

Esse material subsidiou o desenvolvimento de uma análise histórica (Gatti, 2007; Saviani, 2008) na medida em que a organização do texto dispôs sobre a relação entre fatos passados e presentes de um período histórico, sob a ótica das PAA. Os dados foram dispostos numa cronologia linear que, evidenciando um tenso debate, intercalou deliberações de gestões públicas, jurídicas e institucionais do estado de São Paulo, com resoluções e ações do movimento negro.

Sobre o campo dessa investigação vale considerar que as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo conferem qualidade positiva à educação superior pública do Brasil (Capes, 2017), ainda que a estrutura dessas instituições apresente necessidades gritantes e emergentes, como as precárias moradias universitárias e os poucos recursos orçamentários destinado aos estudantes de baixa renda (Silva, 2021).

Segundo o estado da arte sobre educação das relações étnico-raciais (Erer) (Silva, Régis, Miranda, 2018), as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo têm tido lugar de destaque na seara da Erer, ainda que algumas delas tenham delongado o processo das PAA com recortes étnico-raciais para acesso ao ensino superior, como foi o caso da Unicamp e da USP.

Nesse sentido, as universidades consideradas neste estudo foram: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tais universidades atenderam ao critério de estarem localizadas no estado de São Paulo, serem públicas e ofertarem cursos presenciais de graduação.

## (ANTI) RACISMO E POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

Acessar e permanecer no ensino superior são fatores que vêm ocasionando uma alteração positiva no cenário da educação superior brasileira mediante a adoção das PAA em âmbito federal. Iniciadas em 2003, essas políticas aumentaram quantitativamente o número de estudantes negros e indígenas em institutos de educação superior, faculdades e universidades brasileiras.

Contudo, diversas exclusões sociais associadas aos estudantes indígenas e negros continuam presentes nesse nível de ensino (Essed, 1991): das relutâncias à implementação da política de cotas à inclusão da Erer nos currículos de formação profissional (Santos, 2019; Silva, 2021). Assim, a norma de sociabilização desses grupos na sociedade brasileira tem sido delimitada por um contexto negativo que leva a um acesso marginal ou mesmo uma completa exclusão social.

Dentre outros desdobramentos, analisar a concordância e o diálogo que as PAA tecem na trama social possibilita uma apreciação do percurso institucional de combate à desigualdade racial no Brasil, ou ainda da manutenção dessa disparidade.

Na historiografia do movimento negro brasileiro, marcando seu lugar de resistência à exclusão do sistema educacional, muitos grupos tomaram para si a função de escolarizar e politizar a formação oferecida à população negra já que a educação dos agrupamentos escolares públicos, recorrentemente, não atendia às necessidades e demandas da população negra (Gonçalves, Silva, 2000).

Na primeira metade do século XX, o sistema educacional estava estruturado com base na condição social das crianças brancas (Dávila, 2003), o que acabava por reiterar propósitos coloniais que assumiam os privilégios da camada mais abastada da sociedade, “[...] normatizando iniquidades sociais e estruturando os sistemas de ensino, ainda que isso não fosse oficialmente assumido” (Silva, 2021, p. 96).

Desde o advento da República (Dávila, 2003; Romão, 2005) gestão política e processos persistentes de produção de indigência cultural, também definidos como epistemicídios (Carneiro, 2005; Ramose, 2011), têm funcionado como instrumentos conservadores de privilégios políticos e econômicos. Nesse sentido, é fundamental a análise do sociólogo norte-americano Du Bois (2007), que demarcou a existência de uma linha de cor, isto é, do critério étnico-racial, como fator operante sobre as relações sociais. No caso do Brasil, a gestão de políticas associadas à produção de indigência cultural tem se mantido como ponto de partida do grupo branco há séculos, em todos os âmbitos da vida social.

Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde foi o primeiro departamento público oficialmente voltado para as questões educacionais que, apoiado nos privilégios do grupo branco e em práticas educacionais higienistas e eugenistas,

tinha como objetivo construir uma identidade social e coletiva fadada ao branqueamento da população brasileira (Bento, 2002). Tal propósito concebia que uma aproximação aos valores e caracteres sociais europeus e o distanciamento desse mesmo universo de origem africana, deveria estruturar a finalidade de diversos projetos educativos do Estado, bem como das gestões políticas e administrativas (Dávila, 2003).

Essa primeira metade do século XX teve sua estrutura política moldada por interesses e projeções dispostas a manter a supremacia de um grupo que já detinha o poder político, econômico e também o poder cultural e que, por meio das políticas educacionais, elaboravam os currículos de formação de todos os níveis de ensino. Nessa lógica, a ideologia racial funcionava como uma metanarrativa que englobava “[...] um complexo de valores e categorias conceituais que guiaram as maneiras pelas quais os educadores projetavam instituições e práticas.” (Dávila, 2003, p. 14).

Todo esse histórico do sistema educativo brasileiro e a preeminência do grupo branco nas políticas públicas em educação, abriga o sentido de branquitude (Bento, 2002), evidenciando como a raça desempenhava um papel fundante, ainda que esse assunto fosse oficialmente silenciado. Conforme afirma Silva (2021) recuperar esses tempos históricos é demarcar a longevidade do estado racial (Goldberg, 2002) em que se inscreve o Brasil.

Nesse sentido, foi preciso alcançar a década final do século XX para que projeções sobre Erer, há tempos propostas pelos movimentos negros, conquistassem sua inserção nas políticas públicas em educação.

Assim foi que em 1995 uma carta de reivindicações de importantes representantes do movimento negro brasileiro, na histórica Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) para propor o que, anos mais tarde foi nomeado de políticas de ações afirmativas.

Em contrapartida, o Governo Federal estabeleceu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, materializando um certo reconhecimento oficial da desigualdade racial no Brasil. Contudo, nenhuma política pública para inserção da Erer foi oficializada àquela época.

Van Dijk (2001) pontua que, em casos como esse, o discurso da elite alcança o debate público conservando a (re)produção de prejuízos étnico-raciais no centro de seus discursos oficiais. Adicionalmente, Monteiro (2010) alerta sobre a utilização de bandeiras de combate ao racismo como uma estratégia de conservação do *status*

*quo* pelo contexto neoliberal das políticas públicas em educação ao engendrarem soluções paliativas que não reconhecem nem atuam estruturalmente sobre as iniquidades raciais.

Por isso, estruturar políticas para garantir reserva de vagas que considerem a categoria étnico-racial implica em reconhecer a necessidade da consolidação de políticas de permanência para os estudantes cotistas do ensino superior; também em readequar e alterar o currículo das universidades de forma a incluir histórias e culturas negras e indígenas “[...] que, não obstante, têm estado ausentes das propostas curriculares institucionais” (Silva, 2021, p. 98), corroborando a perspectiva do epistemicídio (Carneiro, 2005) e a manutenção do *status quo*.

A constatação desse cenário epistemicida provocou mobilizações organizadas para reivindicar políticas de pertencimento aos espaços de poder, como ocorreu na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, na qual a participação brasileira que esteve maciçamente liderada por um protagonismo feminino se implicou na elaboração da Declaração e do Plano de Ação daquela conferência (Carneiro, 2002). O pontapé inicial da implementação das PAA no Brasil.

Consequentemente, no ano de 2003 houve a aprovação da Lei n.º 10639/03 (Brasil, 2003) e a criação da Secretaria de Política e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Sobre esta última afirma Silva que

[...] embora tivesse status ministerial, não tinha correspondência orçamentária nem poder de negociação própria a um Ministério da Presidência. É importante ressaltar que a responsabilidade da SEPPIR de desenvolver ações políticas transversais, embora necessária, tinha que ser validada como iniciativa do Estado, e não apenas como ação de uma única Secretaria (2021, p. 99).

Em 2004, no interior do MEC foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Tal repartição tinha primazia nas ações voltadas para a diversidade e a educação das relações étnico-raciais. Naquele ano destaca-se ainda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004).

Segundo estudos de Rodrigues (2005) ao longo da gestão Lula o MEC não consolidou uma ideia de diversidade coesa. Até o ano de 2006, orçamentos dedicados aos programas e ações políticas voltados para o atendimento da diversidade, não superaram 1% do orçamento total do ministério.

Nesse sentido, compreende-se que a abrangência da terminologia da diversidade subdimensionou questões caras à Erer, dentre elas o racismo e a própria iniquidade racial. Ainda que a inclusão do discurso de combate ao racismo tenha se apresentado como conteúdo de algumas políticas públicas, ele não se efetivou como uma gestão orçamentária crescente, nem pontual (Carreira, 2019; Rodrigues, Abramowicz, 2013). Esses registros evidenciam como o espectro da diversidade pode tergiversar e enfraquecer uma proposta objetiva de combate ao racismo.

A partir de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado para ampliar o acesso e a permanência de estudantes na educação superior pública. Contudo, para Feres Júnior (2013) a aderência de grande parte das universidades federais às PAA, embora não necessariamente com critérios étnico-raciais, antes mesmo da consolidação da Lei n.º 12711/12 (Brasil, 2012), deveu-se ao condicionamento das verbas daquele programa a adesão às ações afirmativas por parte das universidades públicas, conforme determinado pelo governo federal.

Em 2010 foi a vez da conquista do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), todavia o debate explícito sobre as reservas de vagas no ensino superior com recortes étnico-raciais se concretizou apenas em 2012.

Entre os anos de 2003 e 2016, a proposta do Governo Federal incluiu e apoiou a pauta da educação das relações étnico-raciais, sobretudo por meio do âmbito de políticas para a diversidade. Entretanto, o tempo de existência da SECADI, as questões de direito administrativo, a adesão optativa de estados e municípios aos programas para diversidade, seguidas da diminuição da equipe da SECADI e da desarticulação interna do MEC para melhorar a comunicação entre suas secretarias, configurou um cenário de descontinuidade e de frágil estrutura de sustentação para as políticas para a diversidade.

Contemporaneamente, o fortalecimento ideológico de grupos ultraconservadores marca uma barreira para a continuidade das PAA. Em termos concretos isso levou a SECADI, nos últimos anos, a recuos em agendas estruturantes, à autocensura e, muitas vezes, a uma atuação intitulada de invisibilidade política estratégica (Carreira, 2019). Esse mesmo cenário engendrou as eleições presidenciais de 2018 e, com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, trouxe uma configuração ainda mais cerceadora para as políticas de combate ao racismo.

De todo modo, é possível apontar que ainda que tenha havido significativa redução da taxa de analfabetismo e aumento da matrícula escolar após a expansão do ensino público brasileiro durante o século XX (Henriques, 2001), os avanços sociais na área da Educação não conseguiram reverter o fosso de desigualdade

existente entre negros e brancos (IBGE, 2019) Isto é, o padrão educacional de ambos os grupos aumentou, porém a diferença que separa negros e brancos tem apresentado pouca alteração. No Ensino Médio, por exemplo, entre os anos de 2011 e 2015, o percentual de alunos que se matricularam neste nível de ensino manteve-se o mesmo, conservando uma porcentagem de quase 20% a mais de procura por esta etapa da educação pela população branca (Unibanco, 2021). Fato que também explica maior presença dessa parcela no ensino superior, o equivalente a 56%, ainda que se tenha constatado um aumento de 17% entre os anos de 2001 e 2015, para parcela de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos (Ipea, 2020).

Essa breve recuperação histórica demonstra como a raça tem sido marcador estruturante do Estado brasileiro há séculos, inclusive, na área da educação. Nesse sentido, coligações entre partidos políticos, gestões públicas e empresas privadas, ainda que embasadas em pactos humanísticos nacionais e internacionais, têm contornado pautas da Erer de forma a esvair o combate ao racismo. Por isso, a pauta antirracista do movimento negro tem confrontado a desresponsabilização de gestões públicas que se esquivam de criar, subsidiar e ampliar políticas de combate ao racismo.

## **POLÍTICAS DE COTAS E UNIVERSIDADES PÚBLICAS EM SÃO PAULO**

Em termos contextuais é fundamental destacar que o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) governa a educação pública paulista desde 1994 e que, entre os anos de 1995 e 2002, essa gestão apresentou consonância com o governo federal.

Para Catani e Oliveira (2000), a década de 1990 foi marcada pelo advento do capitalismo neoliberal. De lá para cá, a liberdade econômica regulada pelo mercado financeiro, como o Banco Mundial e o BID, respaldou orientações estruturantes das ordenações das políticas em educação (Monteiro, 2010). É nesse contexto que tais políticas acabaram por ser socializadas e assumidas em correspondência com as necessidades do capital (Apple, 2006). A nova organização do Ensino Médio no Brasil, aprovada desde 2017, corrobora essa confluência entre mercado e gestão pública ao preparar mão de obra para o mercado de trabalho de forma subserviente ao modelo econômico hegemônico.

Sobre a educação superior pública e os cursos de pedagogia, Silva (2021) pontua que o investimento no aumento da formação de profissionais da educação, sobretudo no século XXI, tem se pautado por critérios quantitativos, mais do que qualitativos. Nesse sentido, evidencia-se que além da maioria dessas formações serem de cursos de natureza privada, há um considerável aumento de parcerias



público-privadas, o que caracteriza a tendência de privatização do ensino superior, que é um imperativo da lógica neoliberal (Fávero, Bechi, 2017).

A ampliação do acesso e da permanência no ensino superior brasileiro tem sido divulgada como uma bandeira de fortalecimento dos valores democráticos da sociedade. Mas não é irrelevante ponderar que o considerável aumento de profissionais da educação formados em pedagogia e outras licenciaturas, por exemplo, tem sido maciçamente contemplado por políticas que respondem pelo amplo espectro da diversidade, sem explicitamente, atingir a população negra. É nesse contexto que as pressões dos movimentos negros se comprometem a lutar para ampliar o alcance das políticas públicas em educação.

As gestões presidenciais de FHC (1994-2002) e Lula (2003-2011) consideraram o acesso e a permanência ao Ensino Superior como políticas de combate à desigualdade econômica da população. Esse incompleto parâmetro coaduna análises sociais hegemônicas que consideram a categoria da classe econômica como marcador fulcral das desigualdades sociais brasileiras.

Nessa lógica, a centralidade do enfrentamento ao racismo nas ações políticas nacionais tornou-se, assim, subsumida. O cenário se alterou com a aprovação da Lei 12711/12 (Brasil, 2012) que determinou que as IES federais reservassem 50% das vagas oferecidas aos estudantes oriundos de escolas públicas para pessoas com deficiência(s) e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo. Ainda assim, vale observar que a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) organizou uma agenda política mais próxima às demandas do movimento negro, embora as proposições neoliberais tenham sido orientadoras tanto das gestões presidenciais de FHC quanto de Lula.

Ao longo desse último decênio (2012-2022) a adoção das políticas de cotas tem colocado em questão a ideia de igualdade abstrata entre brancos e negros na sociedade civil, bem como tem legitimado a constitucionalidade das PAA (Araujo, 2019), uma das mais antigas bandeiras do movimento negro brasileiro.

## **BRANQUITUDE VERSUS ANTIRRACISMO**

Em 2003 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade a aderir às cotas étnico-raciais no Brasil. Naquela época, universidades paulistas aderiram a medidas de ações afirmativas apenas por critérios socioeconômicos.

Em 2004 a Unifesp, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), enviou ao Conselho Universitário daquela instituição um projeto de cotas raciais

para ser adotado no acesso das turmas a partir daquele ano. De acordo com um professor da instituição:

Tomando por base os dados do vestibular 2003, observou-se que se considerássemos a inclusão de 10% de alunos negros e pardos provenientes da escola pública, as notas resultantes se situavam logo abaixo das dos que foram selecionados. [...] Tais observações levaram a PROGRAD a tomar a decisão de definir a linha de corte em 10%, uma vez que a nota do grupo cotista não discrepava muito dos que seriam aceitos. [...] A proposta acolheria um aumento de vagas de 10% destinadas às cotas no vestibular seguinte, evitando com isso a sensação de que os alunos pudessem ter uma diminuição de vagas (Ferraz, 2012, p. 141-2).

A proposta inicial da Unifesp fora elaborada com base nos dados quantitativos advindos do vestibular de 2003, que demonstravam que os indígenas não ingressavam na instituição e os poucos negros que conseguiam acesso tinham renda familiar maior do que os demais estudantes negros que não haviam passado no vestibular, esse argumento justificou a adesão institucional às cotas raciais. Contudo, a perspectiva política do reconhecimento e da reparação da população negra e indígena não foi um fator considerado pela instituição. Nesse caso, foi a política de mérito que conduziu o processo de inclusão inicialmente estruturado por essa instituição.

Conforme Ferraz (2012), a Unifesp promoveu ainda uma cota extra, isto é, um aumento de 10% das vagas no vestibular da instituição. A razão para ampliação daquelas vagas foi considerar que os estudantes brancos precisavam ser recompensados em decorrência da reserva de vagas para negros e indígenas. Trata-se, evidentemente, da manutenção da branquitude (Bento, 2002), garantindo sua soberania no ensino superior.

Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) protocolou o Projeto de Lei 530/04 e, anos mais tarde, formalizou o projeto n. 321/2012. Ambos os projetos demandavam a inclusão do sistema de cotas como forma de ingresso nas universidades públicas e nas faculdades de tecnologia do Estado. Embora em regime de urgência, essa tramitação está em voga desde 2014.

Em 2007, a UFSCar foi a primeira dentre as IES federais, situadas no estado de São Paulo, que institucionalizou PAA como um compromisso com políticas de reconhecimento e reparação social (Feres Jr., 2007). Segundo Silva (2021), a UFSCar tem um influente Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab), composto por representantes docentes que exerceram e ainda exercem forte impacto nas

pesquisas e políticas públicas relacionadas à Erer, como a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ex-integrante da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) e relatora das DCNERER (Brasil, 2004) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Brasil, 2006).

Em 2013, o governo paulista aprovou o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), criado pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas. O PIMESP estabeleceu um regime de metas para incrementar as matrículas de estudantes oriundos de escolas públicas e, dentre eles, estudantes pretos, pardos e indígenas. Segundo o programa, gradativamente até 2016, das 50% das vagas da USP, Unesp, Unicamp, Faculdade de Medicina de Marília, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto e das Faculdade de Tecnologias Paulistas ocupadas por alunos egressos do ensino médio público, 35% seriam destinadas a pretos, pardos e indígenas.

Tanto a elaboração quanto a aprovação do PIMESP não previram um protagonismo negro nem indígena. Tal denúncia não passou incólume ao movimento negro, que expôs o cunho racista e os fins eleitoreiros desse programa:

Do ponto de vista racial, esta situação reiterou a colonial relação de controle de corpos negros e indígenas, posto que o PIMESP se organizou a partir da articulação de um grupo branco construído para mediar e comandar um processo de integração de não-brancos ao ensino superior paulista (Silva, 2021, p. 110).

Ainda em 2013, um movimento que reuniu intelectuais, políticos, ativistas e estudantes organizou a campanha Frente de Lutas Pró Cotas Raciais SP, disposta a reformular o texto do PL 530/04, conforme descrito no documento desta campanha (Frente Pró Cotas Raciais do Estado de São Paulo, 2013, p. 1):

Art. 3º - As vagas reservadas para ingresso, na graduação nas universidades públicas estaduais e demais instituições de ensino superior mantidas pelo Estado de São Paulo obedecerão, respectivamente, os seguintes percentuais: I – 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos autodeclarados negros e indígenas; II – 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos oriundos da rede pública de ensino, sendo que deste percentual, 12,5% será reservado para estudantes cuja renda familiar per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio); III – 5% (cinco por cento) para candidatos com deficiência, nos termos da legislação em vigor.

Não foram em vão os debates e atuações do movimento negro que pressionaram as instituições a elaborarem suas PAA posto que o escasso apoio jurídico às universidades públicas localizadas em São Paulo foi um dos fatores que contribuíram para a vagarosidade do acesso de estudantes indígenas e negros ao ensino superior.

Em 2014, a Unesp foi a primeira dentre as universidades estaduais paulistas a assumir o acesso por cotas raciais a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Essa proposta presumiu um aumento gradual das vagas ao longo dos 04 anos seguintes, dos 15% iniciais até os 50%, mesmo percentual da Lei 12711/12 (Brasil, 2012).

O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp, existente desde 2005, considerava que “Na medida em que reservam vagas para qualquer grupo social ou étnico, as cotas violam os princípios de mérito que norteiam o meio acadêmico” (Tessler, 2006, p. 4). Essa clássica posição conservadora sofreu intensas pressões de movimentos negros e, em 2017, o Conselho Universitário da Unicamp aderiu uma política de cotas raciais que em 2019 criou um vestibular indígena e reservou 25% das vagas disponíveis em seus cursos de graduação para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A USP, a mais tradicional e antiga das universidades paulistas, foi a última dentre as universidades pesquisadas a concretizar o acesso pelo critério étnico-racial aos cursos da instituição. Tal processo decorreu ao longo de 03 anos, iniciados em 2018, de forma escalonada e gradual entre as IES que compõem os cursos e turnos da instituição (USP, 2017).

A política de cotas-raciais da USP programou um progressivo aumento das reservas de vagas, considerando todas as unidades de ensino e pesquisa, até atingir 50% de toda oferta institucional, em quantidade proporcional à população preta, parda e indígena do estado, conforme censo demográfico do IBGE (USP, 2017).

No interior de cada uma dessas universidades públicas analisadas é fundamental o investimento em pesquisas que verifiquem como e se essas instituições têm mobilizado e estruturado políticas de permanência para os estudantes cotistas. Tal como o projeto “Limites e possibilidades para o bem-viver de estudantes negros em instituições de ensino superior: o caso da Universidade de São Paulo”<sup>1</sup> que, avalia, dentre outros aspectos, como as políticas de permanência tem afetado o bem-estar subjetivo de estudantes negros da USP.

---

1 Programa Jovens Pesquisadores da Fapesp (Processo nº. 2018/15573-0)

Esse breve histórico indica que a entrada desse público no ensino superior público localizado em São Paulo trata-se de um processo recém consolidado que tem sido permeado por uma tutela institucional de gestões universitárias dispostas a criar mecanismos de conservação de uma hierarquia de poder que mantém negros e indígenas, sob a subordinação de deliberações administrativo-pedagógicas pensadas e executadas por outrem.

No final dos anos 1960, os ativistas do *Black Panthers*, Kwame Ture e Charles Hamilton (1992 [1967], p. 23) explicitaram como se organizam tais mecanismos de estruturação de poder:

Politicamente, as decisões que afetam a vida dos negros sempre foram tomadas por brancos — a “estrutura de poder dos brancos”. [...] Diante das demandas dos negros, os multifacetados brancos se unem e apresentam uma frente comum. Isso é especialmente verdadeiro quando o grupo negro aumenta em número [...]. Os brancos reagem em grupo, unidos para proteger interesses que eles percebem como seus — interesses possuídos com a exclusão daqueles que, por razões diversas, estão fora do grupo.

Essa análise indica que o grupo branco, representante majoritário dos espaços de poder na sociedade, se organiza para conservar suas hierarquias sociais, construindo estratégias dispostas a cultivar e atualizar seus privilégios. Nas análises de Bento (2002), as táticas de indivíduos ou grupos brancos para preservação dos seus próprios privilégios são dimensões constitutivas da identidade étnico-racial branca, conceituadas como branquitude.

Atualmente, a majoritária ocupação de cargos de poder em universidades públicas brasileiras e suas gestões administrativo-pedagógicas por docentes e pesquisadores brancos, não coaduna com uma proporção respectiva à quantidade de população preta, parda, indígena que compõem o estado de São Paulo. Tal fato reflete um padrão de racismo institucional que permeia a organização de espaços como as reitorias e diretorias de universidades e instituições de ensino superior. Sobre esse assunto, Almeida (2019, p. 31) explica que:

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo

de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.

A brevíssima linha do tempo aqui evidenciada demonstra como pressões e atuações dos movimentos negros, como o Plano de Ação de Durban, a aprovação da Lei de Cotas e a campanha Frente de Lutas Pró Cotas SP, colidiram com pactos institucionais de gestões públicas do Estado de São Paulo sobre o acesso de estudantes negros e indígenas ao ensino superior.

Ao longo do decênio explicitado, algumas gestões públicas procuraram restringir e retardar a entrada de estudantes indígenas e negros ao ensino superior público paulista. Nesse sentido, foram promovidas recompensas aos estudantes brancos foi ignorada a importância da implicação de negros e indígenas na elaboração e deliberação de decisões sobre as PAA; foram empacados processos jurídicos e apoios legislativos às causas de justiça social e equidade racial; e optou-se por um processo de inclusão educacional gradativo, mesmo quando estatísticas e pesquisas indicam que a população negra encabeça os piores indicadores. Exemplo disto são os dados do Atlas da Violência 2021 organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o qual indica que, embora haja notável redução geral das taxas de homicídios, entre 2009 e 2019 tal diminuição se concentrou muito mais sobre a população não negra, numa proporção de 50% a mais do que entre a população negra (Cerqueira et al, 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de recuperar histórica e sociologicamente como gestões públicas têm negociado e regulamentado a entrada de estudantes indígena e negros ao ensino superior, este artigo procurou evidenciar alguns tensionamentos existentes entre demandas dos movimentos negros e resistências institucionais de universidades públicas localizadas em São Paulo.

Algumas características da institucionalidade do racismo na área da Educação foram demarcadas, dentre elas: iniquidades raciais evidenciadas por estudos historiográficos (Fonseca, 2002; Dávila, 2003) e manutenção da branquitude, atestada pela vagarosidade e resistência da adesão institucional de algumas universidades à implementação de critérios étnico-raciais em suas PAA. Nesse sentido, será que a autonomia didático-científica e administrativa dessas instituições de ensino superior tem sido gerida de forma a garantir o direito à educação pública, democrática, de qualidade e gratuita quando falamos de estudantes negros e indígenas?

Sob essas óticas, é possível afirmar que coexistiram mecanismos jurídicos e institucionais para retardar e restringir o acesso de estudantes negros e indígenas às universidades públicas localizadas no Estado de São Paulo. Esse fator denota a atualidade do debate racial e demarca como é pertinente acompanhar a permanência desses estudantes no ensino superior, na medida em que os mecanismos para manutenção dos privilégios foi e continua sendo um fenômeno absolutamente presente em nossa sociedade.

Para ampliar a perspectiva das permanências, uma série de elaborações podem e devem ser organizadas, nenhuma delas, entretanto, pode prescindir de um projeto de educação que esteja conectado a uma perspectiva de pertencimento, empoderamento e reconhecimento de histórias e culturas negras e indígenas, o que implica desorganizar padrões e (re)construir territórios e territorialidades negras e indígenas.

Esse novo desenho institucional incide diretamente sobre a garantia da participação quantitativa e qualitativa de um protagonismo político negro e indígena que incida sobre revisão curricular e reorganização didática; (re)configuração étnica de relações pessoais e institucionais; (re)configuração estético-espacial de arquiteturas e espaços públicos; (re)orientação institucional dos fins e dos compromissos universitários com e para a comunidade que a compõem e com quem ela dialoga, o que alarga o tensionamento sobre os sentidos das privatizações da educação e dos espaços públicos (Mbembe, 2015). Esses e tantos outros desafios institucionais são pontos de partida para o exercício de racionalidades epistemológicas que não funcionam na tradicional e conservadora lógica epistemicida da branquitude.

Desconstruir espaços de poder da branquitude é uma encruzilhada em que, conforme assinala Silva (2021, p. 99):

[...] limites e desafios são, a todo o momento, colocados nas rotas, exigindo das representações negras e indígenas maturidade política para lidar com o futuro sem olvidar o passado, exigindo que estratégias sejam invocadas para galgar lugar de pertencimento nas decisões de poder e autorizando que a prosperidade negra e indígena também se instale como projeto nacional.

Diante disso pondera-se que a entrada de estudantes negros e indígenas traz potencial para produção de políticas de permanência que levem em consideração as experiências desse novo público, permitindo desconstruções e desmitologizações de paradigmas universais (Mbembe, 2015) e dando vazão para recuperação

e criação do pluriverso epistemológico que organiza e orienta formas negras e indígenas de ser e existir.

Ocupar espaços de poder constitui-se numa tarefa por ser protagonizada por representações indígenas e negras, de forma a conferir decência e verdade aos anseios e às lutas desses grupos, organizando uma história de vínculos, trocas e, sobretudo, cuidado e afeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.

APPLE, Michael W. (2006). Educação, mercado e culturas de controle. *E-curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 1. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3152> (acesso em 17/05/2019).

ARAUJO, Danielle P. de (2019). *A cota paulista é mais inteligente: o programa de inclusão com mérito no ensino superior público paulista e o confinamento racial da classe média branca*. Tese (Doutorado em Ciência Política). Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

BENTO, Maria A. S. (2002). “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-58.

BRASIL (2003). Lei n.º 10639, de 2003. Brasília, Diário Oficial da União. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq1oDRpWTbf4> (acesso em: 30/05/2022).

BRASIL (2004). Resolução CNE/CP 01/2004, de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Diário Oficial da União. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> (acesso em 30/05/2022).

BRASIL (2005). Lei n.º 11096, de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm) (acesso em 24/11/2021).

BRASIL (2006). Resolução CNE/CP 01/2006, de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). (acesso em 15/05/2020).

BRASIL (2010). Lei n.º 12 288, de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm) (acesso em 10/06/2019).



- BRASIL (2012). Lei nº 12711, de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) (acesso em 25/03/2021).
- BRASIL (2017). Lei nº 13.415, de 2017. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) (acesso em 24/11/2021).
- BOCHINI, Bruno (2017). Agência Brasil. *Pioneira no debate USP é última das grandes universidades a adotar cotas raciais*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/pioneira-no-debate-usp-e-ultima-das-grandes-universidades-adotar-cota> (acesso em 06/04/2020).
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017). Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. *Relatório de Avaliação Quadrienal/Educação*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-educacao-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf>. (acesso em 25/12/2020).
- CARDOSO, Ivanilda Amado (2010). *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1997). “Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário multiculturalismo e racismo”. In: SOUSA, Jessé de (org). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos*. Brasília: Paralelo, p. 13-17.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli (2002). A batalha de Durban. *Revista de Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 209-214. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014> (acesso em: 30/05/2022).
- CARNEIRO, Aparecida Sueli (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CARREIRA, Denise (2019). A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-4782019240010>.
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (2000). A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e de diferenciação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 2, p. 29-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413203> (acesso em 30/11/2019).

- CERQUEIRA, Daniel (2021). *Atlas da Violência 2021*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- CONFERÊNCIA Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001). *Plano de Ação: Declaração e Programa de Ação*. Durban/África do Sul: MEC. Fundação Cultural Palmares, 101p.
- DÁVILA, Jerry (2003). *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Durham: Duke University Press.
- DEI, George J. Sefa ; JOHAL, Gurpreet Singh (Org.) (2008). *Metodologias de investigação Anti-Racistas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- DOMINGUES, Petrônio (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v. 12, n. 23, p. 100-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.
- DU BOIS, William. E. B. (2007 [1899]). *The Philadelphia Negro: A Social Study*. England: Oxford University Press.
- ESSED, Philomena (1991). *Understanding everyday racism*. Vol.2: Sage Publications.
- FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego (2017). O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. *Revista Internacional de Educação Superior*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 90-113. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7688>.
- FERES JR., João (2007). Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 29, p. 63-84.
- FERRAZ, Marcos Pacheco de Toledo (2012). “Ações afirmativas na Unifesp”. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org). *Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), p. 137-149.
- FRENTE, Pró-Cotas raciais do Estado de São Paulo (2013). <https://frenteprocotasraciais.sp.blogspot.com> (acesso em 6/4/2020).
- FONSECA, Marcus Vinicius (2002). *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF.
- GATTI, Bernardete Angelina (2007). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro.
- GOLDBERG, David Theo (2002). *The racial state*. EUA: Blackwell Publishers.
- GONÇALVES, Luis Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158.
- HENRIQUES, Ricardo (2001). *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão nº 0807. Rio de Janeiro: IPEA.
- IBGE (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Texto para discussão*. Brasília, 1990.

- MBEMBE, Achille (2015). Decolonizing knowledge and the question of the archive. Public lecture. *Wits Institute for Social and Economic Research*. Johannesburg: University of Witwatersrand. Disponível em: <http://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- MONTEIRO, Rosana B. (2010). *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- QUIJANO, Anibal (2000). Coloniality of power, eurocentrism and Latin America. *Neplanta: Views from the south*, v. 1, n. 3, p. 533-580.
- RAMOSE, Mongobe (2011). Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *Ensaio Filosóficos*, v. 4.
- ROMÃO, Jeruse (Org.) (2005). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino (2005). *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30.
- SAVIANI, Dermeval (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SANTOS, Boaventura de S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, p. 71-94.
- SANTOS, Alessandro de Oliveira dos (2019). Estratégias de estudantes negros para proteger e promover seu bem viver dentro das universidades públicas. *71ª Reunião Anual da SBPC*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- SILVA, Mariana Martha de Cerqueira Silva (2014). *Africanidades e Educação Popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba*. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos.
- SILVA, Mariana Martha de C. (2021). *Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida (2018). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN.

- TESSLER, Leandro R (2006). Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. *Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- TURE, Kwame; HAMILTON, Charles V. (1992 [1967]). *Black Power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage Books.
- UNIBANCO, Instituto (2021). *Roteiro de Análise de Indicadores Nacionais-Desigualdade Racial*.
- UNIVERSIDADES estaduais de São Paulo reafirmam que não vão adotar cotas. *Rede Brasil Atual*. 23 mai. 2012. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/05/movimentos-pro-cotas-raciais-de-sao-paulo-participam-de-audiencia-publica/>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2017). *Ata da 983ª sessão*. Conselho Universitário.
- UFSCar - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2007). *Portaria GR nº695/07*. Programa de Ações Afirmativas. <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>. Acesso em 13 de mai 2020.
- VAN DIJK, Teun A (1993). “Analyzing racism through discourse analysis: Some methodological reflections”. In: JH, STANFIELD II; RM, Dennis (Orgs.). *Race and ethnicity in research methods*. Sage Publications, Inc., v. 157, p. 92-134.
- VAN DIJK, Teun A (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, v. 16, n. 3, p. 191-205.