

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5905>**A INCLUSÃO DE SUJEITOS E CULTURAS SUBALTERNIZADAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: REFLEXÕES EPISTÊMICAS DECOLONIAIS**

INCLUSION OF SUBALTERNIZED SUBJECTS AND CULTURES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: DECOLONIAL EPISTEMIC REFLECTIONS

LA INCLUSIÓN DE SUJETOS Y CULTURAS SUBALTERNIZADAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR BRASILEÑA: REFLEXIONES EPISTÉMICAS DECOLONIALES

Claudeney Licínio Oliveira

Universidade Regional de Blumenau – Brasil

Adolfo Ramos Lamar

Universidade Regional de Blumenau – Brasil

Resumo: Refletir sobre a inclusão de sujeitos e culturas subalternizadas no Ensino Superior brasileiro partindo da teoria decolonial foi o objetivo deste artigo. Esta é uma pesquisa qualitativa bibliográfica/documental, vinculada ao Grupo de Pesquisa Educogitans, do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau-SC. A questão problema levantada foi: como o processo de inclusão de sujeitos e culturas subalternizadas é promovido no Ensino Superior brasileiro? A metodologia utilizada foi pesquisa em livros e publicações científicas em revistas e na internet. Iniciou-se a referida pesquisa fazendo um breve histórico sobre os conceitos dos corpos, suas estéticas, suas manifestações culturais, logo após abordou-se como estes fatores influenciam no processo de inclusão social e, principalmente, no acesso aos cursos universitários brasileiros, tomando como base algumas universidades públicas das cinco regiões do país. Como embasamento teórico recorreu-se às produções do Grupo Modernidade/Colonialidade M/C composto por autores latino-americanos e caribenhos idealizadores da teoria crítica decolonial e brasileiros como Freire, Candau e Fleuri. A partir deste aporte teórico foi possível compreender como está acontecendo, no Brasil, o acesso ao ensino superior pelas classes sociais até então subalternizada, excluídas e marginalizadas pelo sistema neoliberal capitalista.

Palavras-chave: Decolonialidade. Ensino Superior. Inclusão social de indígenas e negros.

Abstract: This article reflects on the inclusion of inferiorized subjects and cultures in Brazilian Higher Education, from a decolonial theory. This is a qualitative bibliographical/ documentary research, linked to Blumenau's Regional University - FURB Educogitans Research Group in the Education Master Course Postgraduate Program, Blumenau, Brazil. The issue raised was: how is the inclusion process of inferiorized subjects and cultures promoted in Brazilian higher education? The

methodology employed researched books and scientific publications in magazines and on the internet. This research starts with a brief history about the concepts of bodies, their aesthetics, their cultural manifestations, how these factors influence the process of social inclusion and, mainly, in the access to Brazilian university courses, taking as reference public universities in the five regions of the country. As a theoretical basis, the production of the Modernity/ Coloniality Group was employed, those consisting of Latin American and Caribbean authors who idealized the decolonial critical theory and Brazilian authors such as Freire, Candau and Fleuri. From this theoretical contribution it was possible to understand how access to higher education by inferiorized social classes that are excluded and marginalized by the capitalist neoliberal system is happening in Brazil.

Keywords: Decoloniality. Higher education. Social inclusion of indigenous and blacks.

Resumen: La reflexión sobre la inclusión de sujetos y culturas subalternizadas en la Enseñanza Superior brasileña partiendo de la teoría decolonial fue el objetivo de este artículo. Esta es una investigación cualitativa bibliográfica / documental, vinculada al Grupo de Investigación Educogitans, del Curso de Maestría en Educación, del Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la Universidade Regional de Blumenau – (FURB), ciudad de Blumenau, estado de Santa Catarina. Brasil. La cuestión problema trabajada fue la siguiente: cómo el proceso de inclusión de sujetos y culturas subalternizadas es promovido en la Enseñanza Superior brasileña? La metodología utilizada fue la investigación en libros y publicaciones científicas en revistas e internet. Se inició la investigación haciendo una breve historia sobre los conceptos de cuerpos, su estética, sus manifestaciones culturales, y después se abordó cómo estos factores influyen en el proceso de inclusión social y, principalmente, en el acceso a los cursos universitarios brasileños, teniendo como base algunas universidades públicas de las cinco regiones del Brasil. Como base teórica se recurrió a las producciones del Grupo Modernidad / Colonialidad M / C compuesto por autores latinoamericanos y caribeños idealizadores de la teoría crítica decolonial y brasileños como P. Freire, V. Candau y R. M. Fleuri. A partir de este aporte teórico fue posible comprender cómo está sucediendo, en Brasil, el acceso a la enseñanza superior por las clases sociales hasta entonces subalternizada, excluidas y marginadas por el sistema neoliberal capitalista.

Palabras clave: Decolonialidad. Enseñanza superior. Inclusión social de indígenas y negros.

Introdução

Para compreender como o processo de inclusão de estudantes das etnias indígenas e negras acontecem na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, recorreremos às leituras das teorias críticas decoloniais que inferem sobre as ideologias monoculturais eurocêntricas e as concepções filosóficas, epistêmicas na perspectiva decolonial.

Intencionados a entender mais profundamente por que e como acontecem, no Brasil, práticas que pretendem promover a inclusão das etnias indígenas e afro-brasileiras nas Instituições de Ensino Superior, tendo em vista as questões de discriminação, exclusão, por estereótipos e culturas renegadas a partir do modelo monocultural europeu desde o Brasil Colônia.

Este artigo foi dividido em partes distintas, primeiramente fizemos um breve relato sobre o corpo na sociedade ocidental como um dos principais fatores à inclusão cultural e social a partir da estética corporal; a seguir, abordamos a sociedade multicultural na perspectiva decolonial, fizemos, ainda, uma análise sobre o multiculturalismo, práticas e os entraves para inclusão social no Ensino Superior a partir dos dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e por algumas universidades públicas das cinco regiões país, entre elas: da região Sudeste a Universidade de São Paulo (USP); da região Norte a Universidade Federal do Pará (UFPA); da região Sul a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Regional de Blumenau (FURB); da região Centro Oeste a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e da região Nordeste a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A inclusão cultural e social a partir da estética corporal

O acesso ao Ensino Superior está diretamente ligado às condições de status, financeiras, e conseqüentemente, à estética e questões de classe social que envolvem a cor da pele e origens étnicas/culturais. Para entendermos o processo de inclusão cultural e social do ser humano, havemos de nos reportar a este “ser” que evolui cognitivamente, fisicamente e socialmente a partir das relações que lhes estabeleceram como sujeitos sociais ao se perceberem através dos seus corpos e das vivências de um com o outro ou em grupos, guetos, comunidades, estado/nação. Estas representações culturais foram heranças constituídas por seus costumes, no modo de se vestir, de se alimentar, nos seus gestos, na forma de se comunicar, de dançar, escrever, pintar, de como tratam seus corpos, entre outras especificidades.

De acordo com Santin (2003), o ser humano como sujeito se manifesta nas e pelas relações sociais com o seu corpo e esses fatores foram percebidos desde a antiguidade. Nas civilizações gregas e romanas, por exemplo, existem grandes evidências que destacam o culto às formas humanas, aos desuses e aos corpos do homem e da mulher. Sabendo, ainda, que ter um determinado corpo conferiria aos cidadãos um status social.

Conforme os estudos de Santin (2003), na Idade Antiga, a civilização grega por volta de 470 a 399 a.C. cultuava a forma estética do corpo com a mesma importância quanto à intelectualidade discutida por filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles entre outros. Estes imaginavam e buscavam o homem com harmonia entre corpo e alma, tonando-se o ser perfeito. Nessa perspectiva o antropocentrismo foi evidenciado, acreditava-se que quanto

mais perfeito o corpo e a mente fossem, mais próximo estariam dos belos deuses do Olimpo. O culto ao corpo ainda era evidente nas seleções dos gladiadores e dos soldados guerreiros, que compunham os grandes exércitos espartanos nas épicas guerras entre gregos e troianos.

Santin (2003) destaca que na Grécia, as ações voltadas para a estética corporal e às práticas físicas eram utilizadas para proporcionar um desenvolvimento integral do homem grego, por um lado a ginástica era apresentada como primeira disciplina ainda na infância e utilizada para a aquisição de força e beleza, do outro lado, o intelecto era desenvolvido e estimulado através de ações como a música, o teatro e a poesia, após essa fase, eram incentivados à aquisição de conhecimentos filosóficos e dialéticos. Observamos que nessa época já havia uma segregação do capital do corpo, pois já existiam divisões estéticas de acordo com as classes e gêneros.

Fica evidente que os principais legados da cultura espartana estão vinculados à educação militar. Esta, por sua vez, concentra-se sobre as formas e os aspectos físicos do indivíduo. Começava pela prática do eugenismo. A criança recém-nascida era examinada por uma comissão de anciãos que decidiam sobre seu futuro. Só eram aceitos os que apresentassem robustez e boa conformação. Os debilitados, disformes e franzinos, eram eliminados. (SANTIN 2003, p, 78).

Santin (2003) também ressalta que, a sociedade romana manteve o culto à estética do corpo centrada na figura masculina a exemplo da cultura grega, porém, às mulheres como norma, se recomendava a discrição, o uso de indumentárias (estolas) que lhes cobrissem os corpos, o excesso de maquiagem era considerado como adúlteras.

Na Idade Média, considerada como o mergulho nas trevas, o culto ao corpo passou para segundo plano, a igreja influenciou o abandono ao culto do corpo herdado dos gregos e romanos, para a igreja tal ato era considerado pecaminoso, a preocupação estética carnal era vista como forma de afrontar as leis divinas.

Segundo Santin (2003, p. 63), com o Renascimento sob um viés religioso, houve um enfraquecimento da compreensão do corpo, porém, o pensamento dualista sobre mente e corpo se mantinha fortalecido.

Traçam-se, apenas, novos contornos. O corpo passa, na atualidade, ao serviço de um ideal de desempenhos ou performances de dominação e de supremacia ideológica. O corpo, com determinado grau de rentabilidade e reforçado pelo princípio da competição, estará a serviço de uma modalidade de esporte para demonstrar a superioridade da nacionalidade ou da ideologia racial ou política. (SANTIN, 2003, p. 64)

Nos valores humanistas há um destaque apreço aos padrões da beleza, nas artes as mulheres exibiam cabelos compridos, corpos roliços e voluptuosos. A exemplo da imagem do quadro ‘O Nascimento de Vênus’ de Botticelli (1485) ou ‘As três graças’ de Rubens (1577 – 1640).

Os movimentos intelectuais iluministas das Revoluções Industrial e Revolução Francesa foram marcantes para determinar os conceitos sobre as relações sociais dos indivíduos e como o corpo passou a ganhar um novo conceito principalmente para as relações de trabalho e como modelo que diferenciava as classes sociais. Como por exemplo, é explícito nas obras de Marx (1980, p. 202):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

Neste momento, o corpo passa a ser tomado como representação de classes, de um lado a burguesia em favor de uma relação de corpo saudável e disciplinado e por outro lado a classe dos menos favorecidos, os pobres, o proletariado cujo corpo era a base do trabalho com grandes jornadas e baixos salários que os impediam do tratamento e dedicação ao corpo. Segundo Marx (1980), o trabalho se apresenta como uma mercadoria, o trabalhador vende o tempo que seu corpo está disponível para produzir.

Freire (1987) destaca que a relação poder, de um lado o patrão burguês opressor, e de outro lado, o oprimido com o seu corpo seja ele negro, pobre, nativo apenas para atender a força do trabalho, distancia ainda mais a constituição de sociedade com justiça e a igualdade social.

Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado (FREIRE, 1987, p. 26).

Vale destacar que na sociedade constituída a partir dos modelos europeus fica muito definido a divisão social dos sujeitos a partir de sua renda familiar, da cor da sua pele e pela estética do seu corpo. De um lado a burguesia geralmente representado os padrões e tendo acesso à benefícios como a cultura, aos recursos financeiros, aos cargos políticos e à educação, desde a educação básica ao ensino superior com os diversos privilégios. Já a classe desprovida de recursos financeiros não tem a mesma oportunidade de acesso e destinam-se à

força de trabalho, aos cargos menos remunerados, sem privilégios e acesso relegado a uma vida mais culta e de qualidade, de cidadania e justa.

De acordo com Castro-Gomes (2005c), um dos autores do grupo modernidade/colonialidade, destaca que durante século XV e XVI o continente americano foi ocupado e colonizado por europeus que impuseram sua cultura, seus sistemas políticos, suas religiões em um espaço onde já havia uma cultura nativa, o autor chama de *hybris* do ponto zero.

[...] “ponto zero” é um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o iluminismo assume-se “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e que se reflete “a mis pura estrutura universal da razão” (CASTRO-GOMES, 2005 c.p. 14).

O contexto teórico da *hybris* do ponto zero trata-se a partir dos conceitos do grupo Modernidade/Colonialidade dos autores Mignolo (2003, 2005), Quijano (2000), Castro-Gómez (2005c) e Maldonado-Torres(2007) que fazem inferências sobre a colonialidade do ser a partir da cultura europeia imposta como verdadeira, que condiciona o novo sujeito colonizado, a colonialidade do saber pela reprodução do conhecimento de origem iluminista eurocêntrico e a colonialidade do poder a partir do domínio hegemônico do colonizador europeu. Ligado a esse processo de colonização está a escravização das etnias indígenas e negras subalternizadas, relegando as suas crenças, costumes e organização social e diversos recorrente conflitos de dominação e lutas pela liberdade.

[...] En consecuencia, sólo concibe el sistema-mundo moderno desde su propio imaginario, pero no desde el imaginario conflictivo que surge con y desde la diferencia colonial. Las rebeliones indígenas y la producción intelectual amerindia, desde el siglo XVI en adelante así como la Revolución Haitiana, a comienzos del siglo XIX. [...] (MIGNOLO, 2000, p. 82).

A sociedade multicultural na perspectiva decolonial

A formação da sociedade multicultural dos países latino-americano e caribenho é discutido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade da teoria crítica decolonial¹, a partir do que Mignolo (2005) define como “Circuito Comercial do Atlântico”, segundo ele, a modernidade surge neste período, “circuito comercial do atlântico ocorrido no século XVI, que considero fundamental na história do capitalismo e da modernidade/colonialidade”(MIGNOLO, 2005,

¹ Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p. 16 – 17) A **decolonialidade** refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e, de acordo com estes autores, supõe um projeto com um projeto mais profundo e uma tarefa urgente para o nosso presente de subversão do padrão de poder colonial.

pg. 36), contrariando os ideais iluministas que afirmam que a modernidade teve início no século XVII com as Revoluções Industrial e Francesa.

Mignolo (2005) ressalta as grandes transformações e o impacto que a modernidade trouxe para a organização social planetária do mundo moderno/colonial no qual estamos vivendo.

O imaginário moderno/colonial apresenta-se de modo muito distinto de acordo com o ponto de vista do qual o olhamos: a história das idéias na Europa ou a diferença colonial, as histórias forjadas pela colonialidade do poder nas Américas, na Ásia ou na África, ou aquelas das cosmologias anteriores aos contatos com a Europa a partir do século XVI, como na constituição do mundo moderno colonial, no qual os Estados e as sociedades da África, da Ásia e das Américas tiveram que responder e responderam de distintas maneiras e de distintos momentos históricos (MIGNOLO, 2005, p. 38).

Para Maldonado-Torres (2007) a decolonialidade está ancorada nos movimentos insurgentes de resistência, de luta pela liberdade, no questionamento da classificação e organização social e na mudança dos padrões coloniais do ser, do saber e do poder. Logo, tais transformação poderiam possibilitar a visibilidade das culturas subalternizadas pelo modelo hegemônico capitalista eurocêntrico.

De acordo com Mignolo (2005), o Brasil passou por um processo de colonização europeu que muito representa a colonialidade do ser, do saber e do poder, visto que se instalou nas terras brasileiras as culturas europeias no século XV e XVI, seguindo o modelo de colonização e dominação capitalista de todo o continente americano, dentro do Circuito Econômico do Atlântico. Os atos de colonialidade iniciaram-se pela escravização e catequização dos indígenas e posteriormente a mão-de-obra escrava fora substituída pelos negros africanos. Desta forma, a sociedade brasileira foi se constituindo pela dominação e um modelo monocultural europeu dito como verdadeiro em um Brasil Colônia.

Segundo Nogueira (1998), no Brasil colônia, o negro não era tratado como pessoa, gente, mas como uma peça de mercado (compra e venda), devido ao processo de escravização, exploração, conseqüentemente um ser sem alma, sua cultura foi relegada a um passado de desumanização na história.

É conhecido um documento que orienta os proprietários na compra de 'novas peças' e alerta para o perigo de calotes. Assim aconselha o Manual do Fazendeiro ou Tratado Doméstico sobre as Enfermidades, escrito em 1839 por I.B.A. Imbert: 'Circunstâncias a que se deve orientar toda a pessoa que deseja fazer uma boa escolha de escravos: pele lisa, não oleosa, de bela cor preta, isenta de manchas, cicatrizes ou odores demasiado fortes; com as partes genitais convenientemente desenvolvidas: isto é, nem pecasse pelo

excesso, nem pela cainheza; o baixo-ventre não muito saliente; nem o umbigo muito volumoso; peito comprido, profundo, sonoro, espáduas desempenadas, sinal de pulmões bem colocados; pescoço em justa proporção com a estatura, carnes rijas e compactas; aspecto de ardor e vivacidade: reunidas ter-se-á um escravo que apresentará ao senhor todas as garantias desejáveis de saúde, força e inteligência. (SCHWARCZ, 1996 apud NOGUEIRA, 1998, p. 33-34).

Antecedendo a abolição da escravatura no Brasil, ocorreram vários movimentos de insurgências e de resistências dos negros frente aos senhores colonizadores brasileiros. A violência imperava as senzalas, perceptíveis nas feridas das correntes, das chicotadas e dos sacrifícios dos trabalhos forçados geravam conflitos, insurgências, lutas pela liberdade. Escravos fugiam para as florestas, organizaram-se em grupos, guetos, daí o surgimento dos quilombos ou mocambeiros. O mais famoso dos quilombos e que se tornou como referência histórica foi o Quilombo dos Palmares, localizado no oeste do litoral de Pernambuco, na floresta de palmares, abrigando os escravos foragidos das senzalas dos engenhos de açúcar, foram 300 anos de resistência, de luta pela liberdade.

Mignolo (2005) ressalta que a assinatura da Lei Áurea no ano de 1888 foi o primeiro passo para as mudanças na sociedade brasileira, apesar de ocorrerem constantes conflitos insurgentes contra a escravidão que antecederam e pressionaram a criação da referida lei que oportunizou a “liberdade” dos escravos negros da casa grande e do senhor colonizador branco. Porém, a liberdade apresentou um novo problema aos libertos, que ficaram sem tem onde morar, produzir, o que comer, se sustentar, restando-lhes para alguns continuar trabalhando nas fazendas ganhando pouco ou ao trabalho de mão-de-obra sub-humano e pouco remunerado durante o processo de industrialização brasileiro, com poucos ou quase nenhum acesso às políticas públicas como educação, saúde e moradia, geralmente refugiados em quilombos, ou ainda, submetendo-se à situações de que viviam no período de escravidão.

Com base nos pressupostos do Grupo Modernidade/Colonialidade percebe-se que tanto o negro quanto os indígenas carregam consigo marcas, estigmas, principalmente pela cor da pele, suas culturas foram, e ainda são, subalternizadas, discriminadas pela burguesia branca hegemônica, o acesso à cultura, à política e à educação são limitados. É sob esse viés que emergem discussões acerca da meritocracia, ascensão e a inclusão social, o que significa dizer que os privilegiados na sua maioria ainda são os que têm mais condições financeiras pertencentes a uma classe social nobre e branca, sobrando o restante da grande maioria o preparo para o trabalho os pobres e negros afrodescendentes.

O ensino superior no Brasil

Segundo Martins (2002), a implantação do Ensino Superior no Brasil está ligada diretamente ao sistema imperialista brasileiro no início século XIX, vislumbrando atender a elite burguesa e a família real portuguesa quanto formação acadêmica. Durante este período foram implantados, no Brasil, cursos de ensino superior através das chamadas escolas de Cirurgia e Anatomia, inicialmente nos estados Bahia e Rio de Janeiro, posteriormente outros cursos foram ofertados como a Engenharia e Agricultura, surgindo a Academia Real Militar, conhecida hoje como Escola Nacional de Engenharia da UFRJ.

O processo de implantação do ensino superior no país tinha como prerrogativas de assegurar diplomas de formação profissional e colocação no meio social com relevantes prestígios, logo o acesso aos cursos universitários era para uma classe economicamente e socialmente privilegiada.

Com os avanços das implantações das instituições e dos cursos de ensino superior no Brasil, em 1896 o Sistema Educacional Paulista emerge rompendo com o modelo de escolas controladas pelo governo central, ofertando cursos de Engenharia civil, Elétrica e Mecânica. Há de se destacar também, que na década de 1920 as discussões das universidades já se sobrepunham às questões políticas, suas funções na sociedade passariam a abranger a ciência, os cientistas, o ensino e as pesquisas.

Severino (2008) ressalta que a implantação o ensino superior no Brasil tem sua importância de forma oficial predominante na sociedade brasileira a partir da terceira década do século XX.

É-lhe atribuída significativa participação na formação dos profissionais dos diversos campos e na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, sendo visto como poderoso mecanismo de ascensão social, cabendo destacada valorização para o ensino oferecido pelas universidades públicas. (SEVERINO, 2008, p. 74).

Severino (2008) ainda destaca dois traços fundamentais para os modelos de ensino superior no Brasil, sob um viés elitista ainda fundado no sistema imperialista com as faculdades de Direito, Medicina e Engenharia.

No ano de 1931, no governo de Getúlio Vargas, ocorreram muitas mudanças na educação, principalmente no ensino superior através da reforma educacional denominada de Francisco Campos, tornando regulamentado o funcionamento das universidades, as cobranças de anuidades, organização de núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciências e Letras.

Martins (2002) ressalta que o ensino superior por não ser gratuito, mesmo sob tutela do Estado, gerou lutas promovidas pelos movimentos de estudantes e jovens que perduraram pelos anos de 1945 a 1968, reivindicando o acesso público gratuito às universidades, a intensão opunha-se aos modelos universitários cátedras, elitistas e das escolas profissionais dos moldes promovidas na reforma de 1931. Porém, tais reivindicações foram mal sucedidas devido o regime militar de 1964 ter mantido seu controle sobre as universidades públicas, todas manifestações de pensamentos e resistências eram considerados como subversões ao Estado.

Freire (1996, p. 119) afirma que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face à autoridade dos pais, do professor, do Estado [...]. É decidindo que se aprende a decidir.” Desta feita, as transformações se fazem pelo diálogo em busca de interesses comuns, quebrando paradigmas e repensando uma sociedade menos desigual, quanto ao acesso à cultura, à informação, ao trabalho e, principalmente, à educação que liberta e transforma o sujeito e a sociedade.

A LDB 4.024/61 ainda fragilizada não garantia o acesso gratuito ao ensino superior pela classe menos favorecida financeiramente, o que terminou por fortalecer a iniciativa privada de ensino.

A hegemonia da educação tecnicista no modelo taylorista, objetivando o fortalecimento da economia brasileira se intensificou na formação educacional visando à qualificação da mão-de-obra para atendimento do mercado de trabalho.

Para Martins (2002), a partir de 1968, com a reforma na educação, as universidades públicas começaram a tomar força devidos às mudanças ocorridas como por exemplo: instituição da Unidade Mínima de Ensino, criação dos Institutos Básicos, organização do currículo em ciclos básicos e o profissionalizante. Alteração dos exames de vestibulares, abolição da cátedra, democratização das decisões, institucionalização da pesquisa, federalização das decisões através de seus órgãos.

Na década de 1970 o setor privado dominava em mais 63% das matrículas do ensino superior em detrimento da formação para o trabalho, do lucro, e a hegemonia da classe privilegiada financeiramente sobre a classe trabalhadora. Por outro lado, o aumento dos custos originados pelos investimentos em pesquisas e expansão universitária pública fizeram com que fossem restringidos seus potenciais de expansão sob o controle do Estado, desta forma, essas demandas foram absorvidas pela iniciativa privada.

Tanto Martins (2002) quanto Severino (2008) chamam atenção para o crescimento das universidades particulares em relação às universidades públicas, como exemplo, Severino

(2008) apresenta alguns números do INEP/2005, de 2.165 Instituições cadastradas, somente 231 seriam públicas.

Depois de esperar séculos para que se inicie no país a criação de uma experiência de ensino superior minimamente sistematizada, que só começa na terceira década do século passado, essa experiência vai se instalar e desenvolver-se predominantemente sob essas duas configurações. De resto, fica a demonstração de uma realidade extremamente heterogênea, sob todos os aspectos, do sistema de ensino superior no país, com diferenciadas organização e cultura. Heterogeneidade estrutural e instabilidade temporal, uma vez que esse segmento de ensino não encontrou ainda seu modo de ser, manifestando-se constantemente em processo de transformação, em metamorfose permanente (SEVERINO, 2008, p. 75).

O ensino superior no Brasil está composto pelas seguintes modalidades, segundo a LDB – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento), **I** - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007); **II** - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; **III** - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; **IV** - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

A partir do século XXI o acesso ao ensino superior tornou-se mais evidente nas universidades públicas, aconteceram maiores investimentos em estruturas, programas de acesso como o Pro Uni, Fies, ENEN, as cotas para negros, indígenas possibilitam também o acesso da classe subalternizada pelo modelo monocultural eurocêntrico de acordo com as reflexões de Mignolo (2005) e Quijano (2000) caracterizadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder.

O multiculturalismo e os desafios para promover a inclusão social no ensino superior

Partindo dos pressupostos discutidos pelos autores da teoria crítica decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade, Candau (2005, 2010) e Fleuri (2003) discute sobre o multiculturalismo como efeito de formação social na sociedade do continente americano. Para estes autores, o multiculturalismo é um termo recente na história, ele surge e fica mais

evidente nos movimentos antirracistas ocorridos nos Estados Unidos e no Canadá no período dos anos de (1954-1980).

Esses são temas fundamentais que trabalhamos nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no “nós” todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. (CANDAU, 2005, p.19).

Segundo Fleuri (2003), no Brasil, os movimentos os movimentos multiculturais se constituem e ganham força a partir dos movimentos indígenas e ao seu lado intensificam-se os movimentos étnicos afro-brasileiros.

Ao lado dos movimentos indígenas, vêm se desenvolvendo os movimentos étnicos, principalmente dos afro-brasileiros. A identidade afro-brasileira vem se afirmando principalmente com base em movimentos culturais negros de massa que incluem desde as Casas de Minas do Maranhão, os candomblés da Bahia, as escolas de samba de capitais como Rio Janeiro, São Paulo e Florianópolis, as congadas, moçambiques e outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes, blocos baianos ou carnaval de rua, verbalizam críticas à situação social brasileira. Esse variado movimento vem conquistando reconhecimento político e social principalmente através das políticas de ação afirmativa, influenciando inclusive o campo da educação e da pesquisa (FLEURI, 2003, p. 21).

Candau (2010) chama atenção para o tratamento das múltiplas culturas existentes e frequentes nos espaços educacionais e os conflitos emanados dessas diferenças de ideias, de culturas e de comportamentos. Destaca, ainda, a importância do papel dos docentes para a promoção de atitudes multiculturais e interculturais nestes espaços. De acordo com Candau (2010) embasada em Mignolo (2003, 2005), há de se dar visibilidade às culturas que foram subalternizadas pela hegemonia eurocêntrica, em destaque a cultura do não-europeu, como exemplo os indígenas e os afro-brasileiros. Para essa fundamentação de acesso e garantia de direitos a autora recorre à Constituição Brasileira.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...] **Art. 242. § 1º** O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

A população brasileira está constituída por uma maioria de pardos e negros segundo os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) em matéria divulgada dia 24/11/2017 com o título: População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e negros:

Entre 2012 e 2016, equanto a população cresceu 3,4%, chegando a 205,5 milhões, o número dos que se declaravam brancos teve uma redução de 1,8%, totalizando 90,9 milhões. Já o número de pardos autodeclarados cresceu 6,6% e o de pretos, 14,9%, chegando a 95,9 milhões e 16,8 milhões, respectivamente. É o que mostram os dados sobre moradores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua 2016, divulgados hoje pelo IBGE (IBGE, 2017, s.p.).

Segundo o Censo 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Brasil (IBGE, 2010), existem 896 mil pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas, 517.283 ainda moravam em terras indígenas oficialmente reconhecidas, 491.420 na zona rural e 25.963 habitam nos centros urbanos. Algumas populações indígenas foram quase dizimadas pelo processo de colonização e construções das cidades, cerca de 32,3% da população que moram em terras indígenas ainda são analfabetas.

A Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) da Educação garantem o acesso e a efetiva promoção da educação para os povos indígenas, mas o ingresso ao ensino superior para indígenas ainda necessita vencer enormes barreiras.

A LDB nº 9394/96 garante aos povos indígenas direitos, entre eles destaca-se:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso à informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Para garantir o acesso às universidades para indígenas, negros e deficientes foi promulgada a Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição,

segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

[...]. Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [...] Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Os dados do Ministério da Educação (MEC, 2016) apontam que entre os anos de 2013 e 2015 aconteceu um aumento do acesso de pessoas que se declaram como pretos e pardos nas universidades, através da política de cotas, aproximadamente 150 mil negros e pardos entraram em cursos universitários em todo o Brasil. Esses dados ainda sinalizam que os objetivos do programa estão sendo atingido em 2013 o índice de vagas para cotistas foi de 33% no total de 50.937 estudantes, em 2014 de 40% no total de 60.731. Outra forma de acesso é pelo FIES e ProUni, embora seja menor, é uma possibilidade de acesso dos declarados pardos e negros para o ensino superior.

O que fica nítido perceber é que apesar do crescimento do acesso por cotas nos cursos de graduação, ainda existe um grande abismo que separa e perpetua a subalternização dos sujeitos de origens não-europeia, ou seja, a classe branca e rica continua sendo privilegiada e os afro-brasileiros e indígenas são mantidos excluídos dos cursos acadêmicos considerados de excelência (medicina, engenharia, etc.). Nesta perspectiva, Dussel (2005) trata diferença e relação social como a colonialidade do poder, na qual os colonizadores impõem-se sobre os colonizados pelo domínio social, isso está ligado diretamente à situação socioeconômica imposta pelo modelo eurocêntrico na América-Latina e Caribe.

A Universidade de São Paulo (USP) divulgou no dia 11/07/2017, em seu *site*, através da resolução nº 7373, de 10 de julho de 2017, que pretende alcançar a meta para o acesso determinado pelas cotas no ano de 2018:

As universidades públicas do Estado de São Paulo estabeleceram o compromisso de atingir, até 2018, a meta de 50% dos ingressantes oriundos de escolas públicas, e destes, 37,5% correspondentes à participação de cada segmento na população do Estado, de alunos pretos, pardos ou indígenas (PPI). A USP vem adotando diversas iniciativas visando o cumprimento desse objetivo. Cabe aqui lembrar, sucintamente, as alterações efetuadas a cada ano. (USP, 2017. S.p.).

Outro exemplo sobre o acesso aos cursos universitários aprovados em processos seletivos especiais aqui relacionados é da Universidade Federal do Pará - UFPA, divulgado em <<https://portal.ufpa.br>>, através do MOBAF (Mobilidade Acadêmica Afirmativa) com seguinte texto:

O processo de Mobilidade Acadêmica Afirmativa consiste em um sistema de mobilidade interna que possibilita aos alunos indígenas e quilombolas, aprovados em processos seletivos especiais da UFPA em anos anteriores, a troca de curso na Universidade. O processo é semelhante à Mobilidade Acadêmica Interna (MOBIN), que oferta vagas que estão ociosas na Instituição. (UFPA, 2018, s.p.).

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, anunciou no dia 28/08/2017, através do seu *site* <<http://ufsc.br/>> mudanças para o sistema de cotas, incluíram o atendimento à pessoas com deficiência, cumprindo o disposto na Lei federal nº 13.409/2016:

A Política de Ações Afirmativas da UFSC mudou para o ingresso em 2018, em relação a 2017. Elas incluem **cotas para pessoas com deficiência**, definidas pela **Lei 13.409/2016**, que modificam a Lei Federal de Cotas (12.711/2012), e continua a oferta de vagas suplementares para **negros** de qualquer percurso escolar (2 por curso), **indígenas** (total de 22) e **quilombolas** (9 no total). (UFSC, 2017, s.p.).

Esta política de ações afirmativas, da UFSC, vislumbra mudanças pedagógicas, psicológicas, quebrando assim, paradigmas sobre questões hegemônicas, raciais, fortalecendo assim uma política de valorização e dar visibilidade às culturas até então relegadas pela supremacia de origem eurocêntrica.

A Universidade Regional de Blumenau – FURB, localizada no município de Blumenau - SC, também atua com processos de inclusão aos indígenas e negros em seus cursos de graduação e pós-graduação, como exemplo destaca-se o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-FURB) do Curso de Ciências Sociais. Uma prática de sustentabilidade cultural com cursos e oficinas denominado de “INTERAÇÃO FURB”, uma das oficinas ocorridas na FURB foi chamada de: “Ó negra/negro do cabelo duro, qual é o pente que te penteia: estratégias de autovalorização da negra/negro de Blumenau”, cujo objetivo é oportunizar vivências socioculturais para estudantes de ensino médio que pretendem concorrer a uma vaga através do vestibular e ingressar no ensino superior.

As questões relativas ao acesso dos indígenas no ensino superior e a garantia de seus direitos, a FURB realizou alguns eventos para discussão sobre esta temática, um deles realizado no mês de maio de 2017 intitulado “Povos Indígenas e políticas Afirmativas no Ensino Superior, com a participação do Prof. Dr. Clóvis Antonio Brighenti; Prof. Dr. Leonel

Piovesana; Prof. Dra. Francis Solange Vieira Tourinho; Mestre Sandro Luckmann e Liderança Indígena Laklãñō Xokleng, foi mediado por Georgia Carneiro da Fontoura, coordenadora do Núcleo de Estudos Indígenas da FURB.

A Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT através do Programa de Inclusão Indígena – POIND, tem como princípio a “ação afirmativa” ao acesso dos indígenas ao ensino superior, garantido pela Resolução Institucional CONSEPE N° 83, de 12 de setembro de 2007, no período de 2008, prevendo que fossem ampliadas as ofertas de vagas para candidatos indígenas a cada ano, com vestibular específico para esta classe étnica.

As ofertas de vagas e seus respectivos vestibulares são coordenados e desenvolvidos pela parceria da UFMT, pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso - CEEI/MT e pelas Organizações dos Professores Indígenas de Mato Grosso – OPRIMT, pelo Instituto Maiwu e pelo Programa Permanente de Acompanhamento Acadêmico dos Estudantes Indígenas – PPAEIND.

O edital n° 002/2017 – Covest Concurso Vestibular 2017/2 da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, oficializa a oferta 5% de vagas para indígenas e para negros 25% aos mais de 50 cursos integrais e ou noturnos.

[...]. 2.1 O Concurso Vestibular 2017/2 oferecerá 2420 (Duas mil, quatrocentas e vinte) vagas na modalidade presencial, para matrícula no período letivo acadêmico de 2017/2, sendo que em consonância com a Resolução n. 071/2017- CONEPE, o candidato poderá concorrer em uma das categorias descritas abaixo: a) Ampla Concorrência: 40% (quarenta por cento) do total das vagas; b) Ação Afirmativa - Escola Pública: 30% (trinta por cento) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem como estudantes de Escola Pública, conforme subitem 7.2 deste Edital; c) Ação Afirmativa - PIIER/Negros: 25% (vinte e cinco por cento) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem no Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER/Negros), conforme subitem 7.3 deste Edital; d) Ação Afirmativa - PIIER/Indígenas: 5% (cinco por cento) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem no Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER/Indígenas), conforme subitem 7.4 deste Edital. (UNEMAT, 2017, s.p.).

A Universidade Federal da Bahia – UFBA, publicou em seu *site*² no mês de janeiro de 2017, o sistema de cotas que adotou juntamente com o Conselho Acadêmico de Ensino - CAE para acesso aos cursos de pós-graduação ofertados a partir do segundo semestre do ano de 2017. Foram colocados à disposição dos candidatos cotistas 30% das vagas dos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Além disso, indígenas, quilombolas, pessoas com

² Site da UFBA: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias>

deficiência e trans (transgêneros, transexuais e travestis) serão contemplados com 01 vaga a mais do total ofertadas pela UFBA.

De acordo com os dados apresentados, percebe-se que a inclusão de indígenas e negros no ensino superior, mesmo que tenha crescido recentemente através dos sistemas de cotas, demonstra uma grande desvantagem em relação à classe branca. O acesso aos cursos de maior peso acadêmico/profissional como medicina, direito, engenharia, odontologia está longe da realidade dos sujeitos que têm uma estabilidade financeiramente solidificada e mais preparada desde a educação básica.

Por outro lado, os afro-brasileiros e indígenas, sujeitos subalternizados pelo modelo eurocêntrico que ainda impera no sistema educacional, sem recursos financeiros, geralmente de escolas públicas desestruturadas, não preparados desde a educação básica não conseguem galgar a condicionada e excludente escada de acesso aos referidos cursos das universidades do país.

A presente crise econômica, política e social brasileira tem ocasionado um desmonte nas conquistas referentes ao acesso ao ensino superior dos sujeitos subalternizados (negros e indígenas). O Jornal Folha de São Paulo publicou no dia 06 (seis) de junho de 2018, uma matéria intitulada de **“Governo Temer corta bolsa para estudantes indígenas e quilombolas”** assinada pelo jornalista Rubens Valente. Segundo ele, os alunos de origens étnicas indígenas e quilombolas contavam com uma bolsa no valor de R\$ 900,00 fornecida pelo MEC (Ministério da Educação) através do Programa de Bolsa-Permanência - PBP que servia como ajuda de custo para a aquisição de material escolar, alimentação e moradia. Ressaltou que mais de 5 mil alunos serão prejudicados em consequência dos cortes das referidas bolsas acadêmicas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

De acordo com o jornalista Rubens Valente, os alunos entrevistados afirmaram que desde o início do ano de 2018 o governo deixou de realizar os repasses das bolsas para os alunos indígenas e quilombolas, os mais afetados são os universitários da UFBA (Universidade Federal da Bahia) e da UFPA (Universidade Federal do Pará), causando grandes problemas frequência e continuidade nos cursos, de alimentação e aquisição dos materiais de estudo. Ao ser entrevistada a Pró-reitora de ações afirmativas da UFBA disse que está apreensiva quanto a diminuição das bolsas e sugere que a consequência disso poderá ser o fechamento do referido programa (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

De acordo com as reflexões decoloniais de Mignolo (2005) e Quijano (2000) é chegado o momento de fazermos reflexões e dar visibilidade à cultura e aos sujeitos que foram por muito tempo relegados pela história, subalternizados pelo modelo monocultural

européu e no processo de acesso à educação, à formação acadêmica à inclusão de indígenas e negros afro-brasileiros no ensino superior, destacando ainda, a importância da afirmação das identidades culturais, étnicas e como estas relações socioculturais se manifestam dentro das universidades brasileiras.

Considerações finais

Conclui-se este trabalho levando em consideração a discussão da trajetória histórica da hegemonia branca sobre às culturas subalternizadas dos afrodescendentes, dos indígenas e dos afro-brasileiros. Considerando que Brasil passou por vários processos de formação social, de um país colônia para um sistema republicano “democrático”. Desta forma, considerar todo o processo de constituição da sociedade brasileira, bem como o direito e acesso à educação e em especial ao ensino superior neste país garantida pela Constituição Brasileira de 1988, pela LDB nº 9394/96 e pela Lei nº 13.409/2016.

Considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas e o atual momento de crise social, política e econômica pela qual o Brasil está passando, há de se rever certos conceitos, não para benefícios políticos e pessoais, mas para o bem comum, com liberdade de expressão, de pensamento e para o empoderamento do conhecimento cultural e científico.

Levando-se em conta que apesar de algumas universidades começarem a cumprir o que está garantido em lei, percebe-se que as diferenças entre as classes sociais e o acesso ao Ensino Superior ainda tem, mesmo que nas universidades públicas, maior ingresso pela classe rica branca e quão branda é a inclusão dos indígenas e negros geralmente pobres e discriminados, necessitando as universidades do país rever suas estruturas de cursos e políticas de inclusão para atenderem as demandas. Há de se ressaltar que o problema não é apenas no acesso à universidade, está além dos vestibulares, visto que ele surge a partir da base familiar e condição socioeconômica dos sujeitos, da aprendizagem e da formação produzida na educação básica, deixando desta forma os mais pobres em desvantagens.

A partir das concepções epistêmicas decoloniais do grupo modernidade/colonialidade M/C com inferências sobre a colonialidade do ser, do saber e do poder, torna-se possível refletir sobre os movimentos e a busca pela liberdade de expressões e relações, justiça social, valorização da pluralidade cultural, que conseqüentemente contribuirá para o desenvolvimento humano, social, econômico, político, para iluminar a ignorância, ascender a tolerância, o respeito, a cidadania e de fato se promover a inclusão social de forma mais justa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/152182.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério de Direitos Humanos. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial.** Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- 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. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. **diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos,** 2012. Disponível: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CAPUCHINHO C.; MORENO, A. C.; GONÇALVES, G. Não há calouros pretos em 6 dos 10 cursos mais concorridos da Fuvest. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/nao-ha-calouros-pretos-em-6-dos-10-cursos-mais-concorridos-da-fuvest.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero.** Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005c.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade, eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais.** Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- FLEURI, R. M. **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A. SNEL, 2003.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Governo Temer corta bolsa para estudantes indígenas e quilombolas.** 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/governo-temer-corta-bolsa-para-estudantes-indigenas-e-quilombolas.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURB. Universidade Regional de Blumenau. **Povos Indígenas é tema do Universidade Aberta**. 2017. Disponível em:

<<http://www.furb.br/web/1704/noticias/arquivo/2017/05/povos-indigenas-e-tema-do-universidade-aberta/6234>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010**. 2017. Disponível em:

<<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Disponível em:

<<https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

MALDONADO-TORRES, N. “**Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**” en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Centraliesco, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINS, A.C. P. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**, FMRP – USP. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

MARX, Karl. **Teoria da Mais Valia**. Tradução de Reginaldo Sant’ Anna. S.P. Ed. Difel.1980.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade** University, Durham, NC, EUA. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil. DOI 10.17666/329402/2017. 2003. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005.

NOGUEIRA, I. B. **Significações do corpo negro** – Tese de doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo — USP — São Paulo — 1998.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Assessoria de Comunicação da UFPA. Consepe aprova editais do PSE e PS 2018, criação do MOBAF e alteração no sistema de cotas. 2017. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/652-consepe>>

aprova-editais-do-pse-e-ps-2018-criacao-do-mobaf-e-alteracao-no-sistema-de-cotas>. Acesso em: 28 nov. 2017.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso. 2000.

RESTREP, E.; ROJAS. A. *Inflexión decolinial*, Popayán, Colombia, Universidad del Cauca, Intituto Pensar. Universidad Javeriana. 2010.

SANTIN, S. **Uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>. Acesso em 13/06/2018.

SILVA, L. Pós-graduação na UFBA adota sistema de cotas. 2017. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/pos-graduacao-na-ufba-contara-com-sistema-de-cotas-2/>>. Acesso em: 18 maio 2018.


UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Gráficos: Evolução de ingressos negros e brancos na UFSC**. 2017. Disponível em: <<http://saad.ufsc.br/graficos-evolucao-de-ingressos-de-negros-e-brancos-na-ufsc/>>. Acesso em: 30 18/05/2018.

USP. Universidade de São Paulo. **Resolução nº 7373, de 10 de julho de 2017**. Exposição de motivos. 2017. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7373-de-10-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SOBRE OS AUTORES:


Claudene Ly Lício Oliveira

Mestre em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (2007) pela Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Altamira - Núcleo Universitário de Uruará – PA. E-mail: deney.licinio@bol.com.br; claudeney.licinio@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4907-3249>

Adolfo Ramos Lamar

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ajemabra@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1164-1172>

Recebido em: 12 de dezembro de 2018
Aprovado em: 19 de setembro de 2019
Publicado em: 03 de dezembro de 2019