FORMAÇÃO SOCIOHISTÓRICA DA UNIVERSIDADE, EPISTEMICÍDIO E A DEMOCRATIZAÇÃO CONSERVADORA DO ENSINO

Kleyne Janne Costa de Souza[1], Luisa Lopes Cardoso Lacerda[2], Mário Luciem Silva Oliveira Junior[3] e Rosana de Jesus Santos[4]

RESUMO

O presente resumo expandido objetiva discutir aspectos relacionados à democratização conservadora do ensino em sua relação com a formação sócio-histórica da universidade em sua dimensão estrutural e a presença intrínseca do epistemicídio nesse processo. Trata-se de um estudo de revisão de literatura com a utilização de dados documentais. Para tal, o texto contou com a discussão dos conceitos de epistemicídio e uma breve explicação da formação das universidades ocidentais como base para a realidade contemporânea de mercantilização do ensino superior. Ao cabo, percebe-se que apesar dos avanços decorrentes das lutas sociais pela democratização da universidade, sua modernização foi marcada pela massificação mercantil do ensino superior.

Palavras-chave: Universidade. Mercantilização do Ensino. Epistemicídio.

ABSTRACT

This expanded abstract aims to discuss aspects related to the conservative democratization of teaching in its relation to the socio-historical formation of the university in its structural dimension and the intrinsic presence of epistemicide in this process. This is a literature review study using documentary data. For this, the text had the discussion of the concepts of epistemicide and a brief explanation of the formation of Western universities as the basis for the contemporary reality of commodification of higher education. Finally, it is perceived that despite the advances resulting from the social struggles for the democratization of the university, its modernization was marked by the mercantile massification of higher education.

Keywords: University. Commercialization of education. Epistemicide.

[1] Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Mestranda em Política Social e Territórios (POSTERR/UFRB); kleynejj@gmail.com.
[2] Bacharela em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador e Mestranda em Política Social e Territórios (POSTERR/UFRB); lulclacerda@gmail.com
[3] Bacharel em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador e Mestrando em Política Social e Territórios (POSTERR/UFRB); lu.oliveira88@hotmail.com
[4] Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Mestranda em Política Social e Territórios (POSTERR/UFRB); zannajs@live.com.

1. INTRODUÇÃO

A construção histórica mundial entre os séculos XV e XVII (1450-1650), esteve marcada por apropriação de territórios e dominação de povos, principalmente pelos colonizadores europeus, que se encontravam ambiciosos em período de expedições marítimas. Estes, prioritariamente, respaldaram as suas ações colonialistas em concepções arraigadas na doutrina religiosa do catolicismo.

As justificativas que os fundamentaram, defendem que os corpos a serem violentamente dominados, submetidos às técnicas colonizadoras próprias destas expedições marítimas, eram sem almas, não civilizados, e, portanto, passíveis do fardo da escravidão. Assim como, as terras que se apropriaram, nesta mesma perspectiva, estavam sendo beneficiadas com a civilidade europeia, caracterizando as colônias de exploração e seus povos com estigmas desumanizantes de selvageria e sociabilidade primitiva frente ao “desenvolvimento” e humanidade europeia.

Esse processo de exploração resultou, para além do genocídio dos corpos físicos, na subjugação da produção do conhecimento, sendo construída historicamente a percepção de que o conhecimento verdadeiro e legítimo é aquele produzido nas instituições ocidentais brancas e masculinas. Em razão disso, diversas outras formas de pensar o mundo são subalternizadas e, por vezes, aniquiladas, e ficam de fora do que se considera ciência.

Pensando nisso, esse estudo objetiva desvelar a presença do epistemicídio na estrutura da academia e na construção do conhecimento nas universidades, perpassando a formação sócio-histórica desse espaço elitizado até a discussão contemporânea da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

2. A HISTÓRIA DENUNCIA O QUE O PRESENTE ANUNCIA: a construção sócio-histórica da ocidentalização do conhecimento

A construção histórica brasileira teve sua gênese atravessada genocídios epistemicídios, principais tecnologias do processo de colonização do século XVI. A fatídica chegada dos colonizadores Europeus nas terras de Pindorama (Marilda Castanho, 1999) hoje chamadas de brasileiras, imprimiu tecnologias colonialistas das mais dissimuladas e sutis às mais explícitas violências para concretude do projeto de dominação, que refletem na sociedade atual.

Ao identificarem os elementos culturais diversos ao "sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista" (Grosfoguel, 2011 *apud* Grosfoguel, 2016) que compunham os povos nativos, os(as) indígenas, dentre eles as suas crenças/conhecimentos religiosos, os colonizadores intolerantes, se opuseram a possibilidade de legitimar quaisquer sujeitos que não cultuassem o seu Deus que seria o Deus único, o que não respondia ao que consideravam ser: verdadeiramente humanos, superiores e (uni)versais. Tornando, a partir desta perspectiva, os indígenas em não humanos, povos sem alma, animais.

Tais concepções racistas religiosas foram violentamente impostas aos indígenas, através dos dogmas e a doutrina religiosa católica eurocentrada, proibindo-os de cultuar suas crenças e refletindo no aculturamento, expresso na tecnologia de evangelização dos povos indígenas, com suas identidades culturais e educações sociais diversas e próprias. Sobre os métodos colonialistas de evangelização:

> Este foi inspirado nos métodos utilizados contra os muçulmanos na Península Ibérica (Garrido Aranda 1980), que consistia simultaneamente em uma forma de aniquilação da espiritualidade e de epistemicídio. A destruição do conhecimento e da espiritualidade caminharam juntas, tanto na conquista de Al-Andalus quanto na conquista das Américas (GROSFOGUEL, Ramón, 2016, p. 35).

Ademais, resultaram nas incontáveis e incuráveis mortes dos povos designados como inferiores, em reflexo da escravização e frente à condição de torná-los corpos dóceis, ao que esses respondiam com insubmissão e resistência. Os assassinatos em massa, leia-se genocídio, intencionavam simultaneamente matar os corpos e seus conhecimentos, para que não existissem enquanto povo.

Em 1552, o julgamento de Valladolid deliberou, dentre as controvérsias cristãs, pela não mais escravização dos indígenas, por ser *ruim aos olhos de Deus* para a moral cristã. Os povos indígenas, de não escravizados foram submetidos a

catequização como condição para suas existências, atreladas às tecnologias genocidas de dominação e perpetuação do contexto de subjugação e exploração pelo colonizador europeu (GROSFOGUEL, 2016).

Como consequência, e para continuidade e expansão das práticas escravistas, os colonizadores roubaram e sequestraram os povos de África a serem escravizados em terras brasileiras, apoiados no enriquecimento próprio e nas concepções racistas de hierarquização das raças.

A instituição cristã é uma das principais responsáveis pela reprodução e manutenção da desigualdade estrutural da sociedade brasileira iniciada nesse contexto histórico. O cristianismo sustentou ideologicamente a instauração do projeto imperialista europeu. Encharcaram as mãos nos sangues dos navios negreiros, senzalas, aldeias, incutiram tecnologias cruéis para anular a identidade cultural do povo negro e dos povos indígenas.

> O sequestro de africanos, com sua escravização nas Américas, tornou-se um evento de suma importância na história mundial (Nimako & Willemsen, 2011). Milhões de africanos morreram nos processos de captura, transporte e escravização nas Américas. Foi um genocídio em escala massiva. E, conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência” (NASCIMENTO, Abdias,1914-2011, p.40).

As práticas genocidas e epistemicidas às populações indígenas e africanas no contexto de colonização das Américas, tem intersecções com a perseguição às mulheres indo-europeias acusadas de serem bruxas. E, aqui, é importante lembrá-las, pois a prática do epistemicídio conduziu a sua invisibilização, uma vez que elas representam as mulheres insubmissas, as curandeiras, lésbicas, dissidentes do dever ser patriarcalista.

As bruxas detinham conhecimentos xamânicos ancestrais oralmente difundidos e as suas mortes significavam também as mortes dos seus saberes. A estrutura social

patriarcal e suas expressões em misoginia, machismo e sexismo, ultrapassam fronteiras e são sustentáculos destas práticas (GROSFOGUEL, 2016).

> Trata-se da conquista e do genocídio das mulheres que transmitiam, de geração para geração, o conhecimento indo-europeu nos territórios europeus. Essas mulheres dominavam conhecimentos xamânicos de tempos ancestrais. O conhecimento que acumulavam abrangia diferentes áreas, tais como astronomia, biologia, ética etc. Elas eram empoderadas por resguardarem um conhecimento ancestral e o seu principal papel dentro das comunidades era o de estabelecer formas comunais de organização da política e da economia. A perseguição dessas mulheres começou na Baixa Idade Média. Entretanto, intensificou-se nos séculos XVI e XVII, com o advento das estruturas "modernas, coloniais, capitalistas e patriarcais" de poder (GROSFOGUEL, Ramón, 2016, p. 42).

Como uma tecnologia de dominação e hierarquização dos saberes, assim, para uma manutenção do lugar de poder e dos privilégios aos que se entenderam donos do mundo, antes da promulgação da república e mesmo depois, a educação e as instituições escolares foram pensadas e construídas por diversos setores da Igreja. Destaco os Jesuítas, com as chamadas Casas Jesuíticas, espalhadas pelo extenso território brasileiro, espaços institucionalizados para a perpetuação da evangelização a serviço de um único povo, europeu, branco, cristão (CARNEIRO, 2005).

> É importante ressaltar como o saber que era ministrado pelos jesuítas foi qualificado como portador de um conteúdo profundamente humanista por vários autores, como consenso. A bula papal que decretou que o negro não tinha alma é o que vai permitir a constituição de um tipo sui generis de humanismo, o humanismo que se constitui sem negro: porque não tem alma, não é humano, sua ausência não impede esse tipo de "humanismo" (CARNEIRO, Sueli, 2005, p. 105).

A ausência de alma, condição violentamente imposta pelos colonizadores, se reproduz e produz a ausência de cidadania no *continuum* histórico da construção da sociedade brasileira nos anos sequentes à falsa abolição da escravatura. Uma amostra importante da afirmativa anterior é a estabelecida não-educabilidade dos negros e negras nas instituições escolares neste período (CARNEIRO, 2005).

Assim, os acontecimentos narrados tornam possível reconhecer que a construção da superioridade epistêmica do "sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista" (Grosfoguel, 2011 *apud* Grosfoguel, 2016) se deu com base no extermínio. A obrigatoriedade da legitimação do discurso de único povo que

se pretende uni-versal, apaga as multiplicidades dos lugares de fala, e ditam a verdade absoluta fundada no silenciamento racista e sexista (GROSFOGUEL, 2016).

Diante da complexidade dos fatos históricos descritos e a impossibilidade de aprofundá-los neste resumo com o cuidado que é justo, ressalto que os acontecimentos históricos foram brevemente apresentados por serem fundamentais na estruturação da hegemonia epistêmica ocidental racista e sexista das instituições/Universidades producentes de epistemologias na contemporaneidade. Porque, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade permanece viva em três bases principais: poder, saber e ser. A colonialidade está no conjunto de discursos, práticas e atitudes, que tem como principal objetivo a subalternização dos povos colonizados e a permanência da hegemonia da nação colonizadora (QUIJANO, 2005).

2.1 Epistemicídio e relações de poder: o silenciamento das vozes subalternizadas

Sujeito: de acordo com o dicionário de língua portuguesa, aquele, no masculino, que tem a capacidade de conhecer, em oposto ao objeto, definido como *coisa*. A discussão que envolve epistemologias e relações de poder se inicia num dos aspectos mais comuns da vida cotidiana: a fala. A primeira coisa de tantas outras a serem problematizadas no presente texto. Grada Kilomba (2019, p. 15) chama atenção para inexistência de uma identidade dentro de um idioma, o sujeito, que só pode ser sujeito no masculino. A invisibilização e negação da subjetividade dos “outros” e “outras”, que numa tentativa de flexionar tal termo, é considerada enquanto erro, algo que não existe.

É importante refletir que a ausência de variações de gênero para o sujeito é também a negação de existência de uma diversidade de pessoas, muito ou pouco distantes da normatividade.

> É importante compreender o que significa uma identidade não existir na sua própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como erro. Isto revela a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa, e a urgência de se encontrarem novas terminologias (2019, p. 15).

A negação da existência enquanto sujeitos é a negação de toda a humanidade do indivíduo, que o relega ao lugar de objeto. E como objetos, não estão autorizados a falar, a acessar todos os espaços, a ocupar todas as posições, a ter autonomia sobre a narrativa de suas próprias histórias. Tornar-se sujeita e tomar a caneta que narra a própria história é um ato político, considerando que "ainda há a necessidade de *tornar-mo-nos* sujeitos" (KILOMBA, 2019, p. 29). Ao questionar quem pode falar e produzir conhecimento na contemporaneidade, Grada Kilomba está levantando uma reflexão que urge adentrar as barreiras da academia, das universidades brasileiras.

O silenciamento é instrumento de tortura utilizado historicamente para impedir pessoas subalternizadas de se expressarem de forma autônoma. Num primeiro momento de escravização institucionalizada, era um castigo imputado a quem ousasse dizer ou fazer algo que se distanciasse do que era permitido. Esse instrumento permanece na atualidade, onde indivíduos dissidentes são obrigados a se verem e se perceberem no mundo sob a ótica dos sujeitos brancos (KILOMBA, 2019, p. 39). Dentro do regime de colonialidade a qual permanece a sociedade contemporânea, impedidos de falar em uma estrutura onde impera o racismo, a LGBTfobia, a misoginia e as desigualdades de classe.

Sueli Carneiro (2005, p. 97) reitera que para além de marginalizar as práticas dos grupos culturais dos sujeitos não-brancos ocidentais, o epistemicídio funciona como um produtor da indigência cultural, que tem por consequência a negação de direitos, ao acesso à educação, a desqualificação dos conhecimentos produzidos por diversos povos; o epistemicídio é sintomático do racismo e da LGBTfobia que atinge os povos indígenas, a população negra, as mulheres lésbicas, a população trans e tantas outras, concedendo privilégios aos sujeitos brancos ocidentais.

"Raramente fomos sujeitos", afirma Grada Kilomba (2019, p. 51). O que não significa que as vozes subalternas não tem ecoado. Muito pelo contrário. O grito dos silenciados (SANTOS & SOUZA, 2018) tem ecoado, entretanto o conhecimento produzido por esses grupos não é considerado "o" conhecimento legítimo, e tem sido cotidianamente desqualificado. Ela reitera que "[...] Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial" (KILOMBA, 2019, p. 50).

Ressalta-se aqui que os sujeitos subalternos não tem sido passivos diante das opressões. Na estrutura pautada em opressões, corpos subalternizados são considerados fora do lugar, deslocados; a partir do momento que esses corpos passam a ocupar os muros da universidade e produzir dentro dela epistemologias "outras" às até então legitimadas, passam a ser constantemente convidados pelo sistema a se retirar (KILOMBA, 2019, p. 56).

A colonialidade do poder, ou seja, a persistência de um pensamento sistemático que classifica os sujeitos a partir da raça, gênero, sexualidade e território, criando padrões de poder, delineiam a formação social e as relações sociais na contemporaneidade (QUIJANO, 2000). Ao pensar a produção de conhecimento dentro das estruturas formais de ensino, percebe-se a persistência de um único ponto de vista representado nos currículos e nos discursos do que se legitima enquanto ciência e conhecimento. Esse conhecimento legitimado – branco, masculino, heteronormativo e ocidental – impera no cerne da academia desde sua formação, expressando apenas um ponto de vista, pois "todo conhecimento é posicionado" (FIGUEIREDO, 2017).

Acerca disso, Ramon Grosfoguel (2016) afirma que essa inferiorização dos conhecimentos produzidos por uma diversidade de pessoas confere aos homens ocidentais o poder de definir o que é verdade, e por conseguinte, definir os indivíduos, objetificá-los ou subjetiva-los. O conhecimento nas universidades ocidentais se estrutura fundamentado em teorias. Daí a importância do trabalho intelectual aliado à resistência para a transformação social (HOOKS, 2013). Mais do que ocupar as universidades, é preciso que os subalternizados incutam no arcabouço da academia suas epistemologias, reforçando o fato de que o conhecimento não é apenas aquele até então legitimado como tal. As teorias brancas ocidentais não são suficientes para explicar as tantas existências

Como ainda ressalta Kilomba, os discursos marginais devem ser teorizados, o discurso de quem escreve da periferia, de quem transforma as estruturas do conhecimento com epistemologias que não são novas, mas que recentemente passam a adentrar espaços até então não ocupados (KILOMBA, 2019). Faz parte do processo de descolonização do conhecimento, expressar a maneira particular dos subalternos de verem o mundo, a escrita de quem está à margem, e produz à margem.

Há de se haver o "[...] reconhecimento da margem como uma posição complexa que incorpora mais um local. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência. [...] Onde há opressão, há resistência" (KILOMBA, 2019 apud HOOKS, 1990).

A despeito da realidade de silenciamento imputada aos diversos grupos que se distanciam do padrão branco heteronormativo ocidental, a história única tem sido questionada (ADICHIE, 2019). O lugar de invisibilidade e inferioridade não tem sido aceito passivamente – muito pelo contrário. A exemplo das mulheres negras, que tem historicamente transformado a dor e as experiências de opressões em ativismo e ciência, em escritos, cantos, histórias da tradição oral em articulação entre ativismo e conhecimento, levando o pretuguês (GONZALES, 1984) para dentro das universidades.

3. **MASSIFICAÇÃO MERCANTIL:** o panorama do ensino superior em anos de contrarreforma no brasil

Por um lado, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, como atesta Barros: "[...] O Brasil é considerado um dos quatro países mais desiguais do mundo. O quadro das desigualdades transparece quando consideramos que mais da metade das crianças e adolescentes estava na linha de pobreza" (BARROS, 2011, p. 25). Esta desigualdade se manifesta espacialmente, entre interior e centro, entre estados, municípios, regiões; e também se manifesta socialmente, entre as raças e etnias, entre as sexualidades e os gêneros.

Por outro lado, compreende-se que a educação é uma via de redução das desigualdades socioeconômicas e do desenvolvimento de um território, em um determinado espaço de tempo. Porém, a contradição – e o desafio – que se lança sobre os sentidos é que historicamente nosso país é marcado por uma distribuição desigual dos bens, sejam eles materiais ou imateriais, e a educação também é um lugar onde esta repartição desigual se realiza.

Desde que se pode pensar o Brasil enquanto território demarcado e, apesar de multitudinário, dotado de identidade como nação a educação é um bem – e um direito

fundamental – desigualmente distribuído. A demografia do ensino superior é um basal fato que demonstra essa realidade. Historicamente o ensino superior foi restrito a um pequeno grupo composto por pessoas oriundas das elites nacionais, marcadamente masculinizado, embranquecido e eurocêntrico.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996 (LDBEN - Lei n.º 9.394/96) os brasileiros experimentaram um acréscimo exponencial no número de vagas geradas no ensino superior. Por um lado vimos um crescimento marcado pela democratização do acesso através da flexibilização das modalidades de ingresso, frente ao arcaico e excludente vestibular tradicional, por outro, esta propagação se deu através do crescimento do número de instituições privadas de ensino e da criação de programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o programa de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilitou o acesso de pessoas das camadas sociais com menor poder aquisitivo, bem como o ingresso da grande classe média (LIMA, 2005).

Para Sgiussardi (2015), no entanto, isto significou a transmutação da educação compreendida como um direito fundamental e serviço público para a lógica do mercado no ensino superior, onde a educação é mais uma mercadoria.

Outrossim, a educação acabou se tornando mais uma dimensão das relações sociais onde se revelou o avanço do neoliberalismo, com a redução do papel do Estado, tanto na promoção direta do ensino, através da geração de vagas para o ensino superior, quanto do financiamento público de pesquisas, dando lugar ao mercado, como promotor do serviço educacional (PEREIRA, 2010).

É justamente nesse elemento que podemos observar mais uma vez a contradição que se perpetua, pois enquanto as elites ainda continuam ingressando no ensino superior público, de qualidade, gratuito, aos pobres e à classe média baixa resta a possibilidade de ingresso em instituições mais dedicadas a manter as margens de lucro abissais do que em oferecer educação democrática e de qualidade.

As instituições de ensino superior, com suas diversas possibilidades de ingresso, bem como as instituições públicas não foram capazes de aliar ingresso e permanência, sobretudo porque este “novo público” que agora ocupa as cadeiras discentes é oriundo de diversas formações básicas, em geral de má ou péssima

qualidade, com demandas que não são parecidas com o cativo público do ensino superior no Brasil.

Estes estudantes enfrentam, ao mesmo tempo: as dificuldades em concluir o ensino superior com a mínima qualidade por serem trabalhadoras, em sua grande maioria, e terem que dividir suas energias entre as atividades de sobrevivência e de desenvolvimento intelectual e técnico; as dificuldades dentro dos muros da academia, lidando com o preconceito dos colegas e com professores e suas metodologias engessadas e indiferentes ao público diverso; os diversos analfabetismos que os perseguem (funcional); e o choque cultural por estarem ocupando um espaço tradicionalmente alheio a eles, onde não são representados pelas figuras de referência. São elas, as mulheres pretas, as pessoas trans, lésbicas, homens pretos, gays, não binários, gordas e gordos, pobres e periféricas.

A expansão do ensino superior no Brasil se caracterizou pela ampliação da iniciativa privada na comercialização da educação, através do surgimento de instituições privadas de ensino. Com a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a oferta de vagas se ampliou, sobretudo através de empresas de capital privado. Ademais, é marcante o processo de privatização interna, através de concessões e convênios, das universidades públicas estaduais e federais (PEREIRA, 2008).

Atrelado a isso, frente ao processo de mercantilização e precarização do ensino, as políticas de democratização do acesso à universidade promoveram uma mudança significativa no perfil dos estudantes de ensino superior no país. Por um lado, a universidade se tornou mais negra, feminina e plural; por outro lado, a permanência se tornou um desafio para estes corpos que antes não pertenciam a estes espaços. Trabalhadoras e trabalhadores, chefes de família, corpos oriundos de uma formação básica precarizada agora compõem este panteão.

4. CONSIDERAÇÕES

Se por um lado, a expansão do ensino superior brasileiro se revela como o resultado das lutas históricas da classe trabalhadora, por outro lado, esta expansão

de caráter privatista, estimulada por ações e políticas públicas, sugere que o avanço do setor privado sobre o ensino superior, nesse movimento de mercantilização do direito à educação, responde mais às necessidades de expansão e diversificação de mercado almejada pelo setor privado que de fato à democratização do acesso à educação (PEREIRA, 2018). A isto podemos chamar de modernização conservadora do ensino superior.

Dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) revelam que o que se pode chamar de modernização conservadora do ensino superior, em termos de mercantilização da educação. No ano de 1995, o setor privado (empresarial e confessional/comunitário) respondia por 1.059.163 matrículas (INEP, 1995), enquanto o setor público, no mesmo ano, detinha 700.540 matrículas (INEP, 1995). Já no ano de 2019, o setor privado deteve 6.523.678 de matriculas, enquanto o setor público figurou em 2.080.146, no mesmo ano. Já em relação ao número de vagas disponibilizadas nas IES públicas em 2019 foi de 837.809, enquanto o setor privado foi capaz de oferecer 15.587.493.

Pereira (2008) ressalta que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve papel importante no processo de democratização do acesso ao ensino superior público, visto que, respondendo a demandas históricas dos movimentos sociais, garantiu a ampliação do número de vagas; a interiorização da universidade; a elaboração de políticas de permanência; vagas em cursos no turno noturno, possibilitando o acesso de discentes trabalhadores; e cotas sociais e raciais. Porém, isto se deu no período da contrarreforma do Estado, onde o ajuste fiscal e as limitações relacionadas à alocação direta de recursos implicaram na precarização da qualidade do ensino.

Por fim, é válido salientar que o presente estudo intenta apenas discutir alguns aspectos dos temas mencionados, não se esgotando a temática aqui.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. In: TED alks, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Do Epistemicídio**. In: A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo: USP, 2005, p. 97.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

FIGUEIREDO, Angela. Somente um ponto de vista. Cadernos Pagu (51), 2017, UNICAMP. Campinas, São Paulo.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje,* Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1984.

GOSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, vol. 31, nº 1: Brasília-DF, 2016.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10. 11. 2020;

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIMA, Kátia. Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Enrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. Rio de Janeiro: UFF, 2005;

LORDE, Audre. Black Unicorn. New York: Norton & Co. 1993.

NASCIMENTO, Abdias do; O Genocídio do povo negro no Brasil. Processo de um racismo mascarado, 1914-2011.

OLIVEIRA, Z. M. O boom do Serviço Social: os cursos de graduação em Salvador contemporânea. Salvador: ESSUCSal, 2008;

PEREIRA, Tiago I; SILVA, Luis, F. S . C. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização? Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008;

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Thainá S.; Souza, Kleyne J. C. O grito dos silenciados: interlocuções entre decolonização, epistemicídio e novas propostas curriculares. Universidade Tiradentes, 2018.