



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Renata Cristiane Araujo de Lima Pierre Louis

Entraves da Permanência: o cotidiano de estudantes negras/os de universidades públicas no sul do Brasil.

Florianópolis
2021

Renata Cristiane Araujo de Lima Pierre Louis

Entraves da Permanência: o cotidiano de estudantes negras/os de universidades públicas no sul do Brasil.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Área de Concentração “Psicologia social e cultura”, Linha de Pesquisa “Processos de Subjetivação, gênero e diversidades”

Orientadora: Dra. Mara Coelho de Souza Lago

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pierre Louis, Renata Cristiane Araujo de Lima
Entraves da Permanência : o cotidiano de estudantes
negras/os de universidades públicas no sul do Brasil /
Renata Cristiane Araujo de Lima Pierre Louis ;
orientadora, Mara Coelho de Souza Lago, 2021.
115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Permanência. 3. Estudantes negras e
negros. 4. Psicologia e racismo. 5. Universidade e
racismo. I. Lago, Mara Coelho de Souza . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. III. Título.

Renata Cristiane Araujo de Lima Pierre Louis

Entraves da Permanência: o cotidiano de estudantes negras/os de universidades públicas no sul do Brasil

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Professora Mara Coelho de Souza Lago, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professor Deivison Mendes Faustino, Dr.
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Professora Lia Vainer Schucman, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. (a) Mara Coelho de Souza Lago, Dr (a)
Orientadora

Florianópolis, 2021.

Dedico esta dissertação às mulheres que me ensinaram o significado de lutar: Graça, Roberta, Mariah, Leontina, (Em memória) Lourdes, Alice, Luíza e Olinda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus, pelas terras que compulsoriamente deixaram, pelos duros caminhos que atravessaram, pelas estratégias de luta que criaram ao longo de suas vidas. Obrigada pelas memórias compartilhadas, pelo amor e força que construíram elos que nos unem e mantêm conectadas/os.

Agradeço aos orixás, pela vida, pelo caminho, pela proteção. Agradeço minha mãe Nanã Buruquê, pai Xangô e Vó Maria Conga.

Agradeço à mãe Edlar de Oxum e minhas/ meus irmãos de santo, pelo amor, pelo cuidado e pela torcida.

Agradeço à minha mãe por toda dedicação e amor que sempre recebi, por ser a grande mulher que admiro, obrigada sempre.

Agradeço ao meu pai, por me contar tantas histórias e pelas memórias que despertam alegria e amor.

Agradeço aos meus irmãos, Roberta e Akin, vocês são tudo pra mim.

Agradeço à Mariah por ter me escolhido para ser sua mãe, te amo filha.

Agradeço ao Patrick pela caminhada juntos, obrigada pelo companheirismo e amor.

Agradeço à minha orientadora Mara Lago pela dedicação, paciência, generosidade e carinho.

Agradeço ao Daian, Geni, Andrieli, Yarlenis, Marina, Veronica, Débora por me acompanharem nos momentos difíceis nessa longa caminhada, também pelos encontros de pesquisa sempre acolhedores e potentes.

Agradeço às amigas/os, Silvia, Aline, Teca, Thaís, Ana Borges, Claudete, Meiri, Alexandre pela vida que nos aproximou e terem lugar especial em minha vida.

Agradeço as/os interlocutoras que me receberam com afeto e atenção, por participarem desta pesquisa.

Agradeço à CAPES pela bolsa que tornou esta pesquisa possível.

Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito.
Depois de ler percebi a estética dos pratos a estética dos traços, a ética, a estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar.
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros... Ah,
Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis
Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro
Minha tela da sua moldura
Sendo assim, não lavo mais nada e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir, de investir, de traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
E jóias de ouro
Legítimas
Está decretada a lei áurea.
Não Vou Mais Lavar Os Pratos – Cristine Sobral

RESUMO

A pesquisa que fundamenta esta dissertação buscou dar visibilidade aos enfrentamentos cotidianos da vida acadêmica por estudantes negras/os em duas universidades públicas do sul do país – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) – no que tange às condições subjetivas de permanência de pessoas negras como discentes nessas instituições. Partindo de uma perspectiva metodológica qualitativa de pesquisa localizada, foi realizada a análise da escuta de interlocuções em entrevistas e encontros, que trouxeram à tona potências de vida interpeladas pelo racismo. Nas análises e discussões a pesquisadora lançou mão de epistemologias afrodiaspóricas; feministas; estudos críticos da branquitude; estudos pós-coloniais e des/decoloniais. Partindo dessas reflexões, este estudo provocou o encontro de (im)possibilidades individuais e coletivas de enfrentamento ao racismo, assim como alternativas de(s)colonizadoras no âmbito de instituições de ensino universitário e perante a vida.

Palavras-chave: Permanência 1. Estudantes negras e negros 2. Psicologia e racismo 3. Universidade e racismo 4.

ABSTRACT

The research that underlies this dissertation sought to give visibility to the black students' daily confrontations in academic life at two public universities in the south of Brazil - Federal University of Santa Catarina (UFSC) and State University of Santa Catarina (UDESC) - regarding the subjective conditions of black people remaining as students in these institutions. From a qualitative methodological perspective of localized research, we analyzed interlocutions in interviews and meetings, which raised potentials of life challenged by racism. In the analyses and discussions, the researcher used Afrodiasporic epistemologies; feminist epistemologies; critical whiteness studies; post-colonial and des/decolonial studies. Based on these reflections, this study fostered the encounter of individual and collective (im)possibilities to face racism and de(s)colonizing alternatives in the context of university teaching institutions and in the face of life.

Keywords: Permanence 1. Black and black students 2. Psychology and racism 3. University and racism

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartazes de Identificação da Exposição.....	15
Figura 2: Intervenção (1).....	16
Figura 3: Intervenção (2).....	17
Figura 4: Intervenção (3).....	17
Figura 5 A escritora Carolina Maria de Jesus.....	59
Figura 6: Propaganda MEC PROUNI 2019.....	67
Figura 7: Propaganda MEC PROUNI 2019.....	68
Figura 8 - Ingresso por cotas raciais na mídia.....	82
Figura 9: I Reflexões Sobre o dia 13 de maio.....	97
Figura 10: I Reflexões Sobre o dia 13 de maio.....	99
Figura 11: Um Abraço Negro.....	101
Figura 12: Um Abraço Negro.....	101
Figura 13: I Seminário: Ações Afirmativas – O que são cotas?.....	102
Figura 14: Filme – Raça a Negação do Brasil – Joel Zito Araujo.....	102
Figura 15: FANCA - Frantz Fanon, A Estética e a Racialização.....	102
Figura 16: A Beleza de Nossos Corpos Negros - CIC.....	103
Figura 17: A Beleza de Nossos Corpos Negro – CIC.....	103
Figura 18: A Beleza de Nossos Corpos Negros - Biblioteca Universitária – UFSC.....	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	CAMINHOS QUE MARCARAM A PESQUISA	22
1.1.1	ENCRUZILHADAS	22
1.2	INTERLOCUÇÕES	25
1.3	INTERLOCUTORAS/ES DA PESQUISA	27
2	UMA NAÇÃO SUSTENTADA PELO RACISMO	31
2.1	A EDUCAÇÃO DE NEGRAS/OS NO BRASIL	38
2.2	MARCOS REGULATÓRIOS NA EDUCAÇÃO	43
2.3.	NATURALIZAR AUSÊNCIAS: A UNIVERSIDADE NÃO É TERRITÓRIO BRANCO	58
2.4.	SOBRE AS INSTIUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UFSC E UDESC	69
2.5.	ACESSOS SORRATEIROS DA BRANQUITUDE: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR X AÇÕES AFIRMATIVAS (COTAS PARA NEGROS)?.....	74
3	<i>A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS</i>	86
3.1.	AÇÕES ANTIRRACISTAS: UMA BUSCA PELO BEM VIVER.....	92
3.2.	COLETIVO KURIMA – ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS DA UFSC	97
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

*Yao é,
Ererê ai ogum bê.
Com licença do Curiandamba,
Com licença do Curiacuca,
Com licença do Sinhô Moço,
Com licença do Dono de Terra.*

Clementina de Jesus¹ (1982)

No mês de maio de 2015 um grupo de arte negra² formado por estudantes e membros da comunidade universitária organizou um projeto de intervenção nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina.

Por que o material de nossa intervenção performática foi jogado no lixo?!

Esse foi o questionamento de integrantes do grupo ao perceberem que os materiais do projeto tinham sido eliminados sem autorização ou prévio aviso. As instalações pertenciam ao ciclo de ações organizado por um coletivo estudantil negro³ – *IV Reflexões sobre 13 de maio: 127 anos de Abolição da Escravatura, Liberdade com Racismo⁴, Privilégios e seus Efeitos na Sociedade*. A instalação/exposição em destaque era composta por longas folhas de papel branco, canetas e alguns pedaços de carvão dispostas no ‘corredor das Cênicas’ no Centro de Comunicação e Expressão – espaço conhecido por suas intervenções artísticas, musicais e cênicas.

Figura 1: Cartazes de Identificação da Exposição



Fonte: Cotidiano UFSC, disponível em: <http://cotidiano.sites.ufsc.br/coletivo-kurima-promove-atividades-no-aniversario-de-127-anos-da-abolicao-da-escravatura/13/05/15>

¹ Clementina de Jesus. Canto I. Canto dos Escravos, 1982.

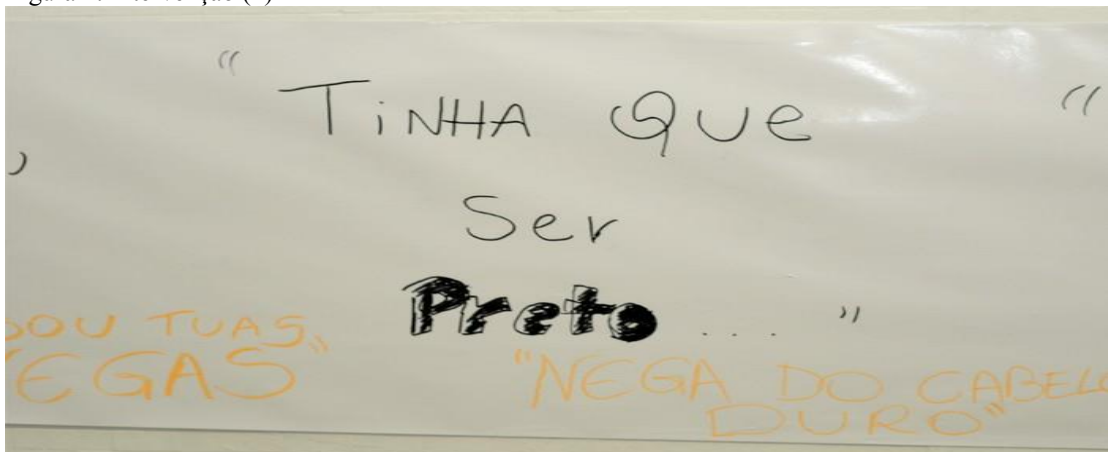
²Projeto de Extensão Vozes de Zambi: Expressão Vocal e Consciência Negra na UFSC, criado em 2012. A participação majoritária de integrantes negras/os foi o intento abraçado desde sua fundação – dirigido e idealizado por uma pesquisadora e musicista negra, na ocasião também graduanda em Artes Cênicas na mesma instituição.

³Coletivo Kurima – Estudantes Negras e Negros da UFSC fundado em 2011.

⁴Tendo em vista que este será um conceito recorrente, cabe situar que foram eleitas concepções convergentes que serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Como ‘convite-intervenção’ foram escritas pelas/os organizadoras/es frases disparadoras: *13 de maio, que dia é hoje? O que significa ser branco? O que isso implica? 13 de maio não é dia de negro!* A proposta de arte política abriu o debate acerca do que representa o dia 13 de maio de 1888⁵, além de ações⁶ que mobilizaram criticamente o tema ao longo do mês de maio daquele ano. No decorrer de poucos dias quem acessava o espaço deixava/encontrava memórias, vivências, pensamentos. Pouco a pouco as paredes cobertas de branco foram preenchidas de carvão. Os conteúdos que tomaram o espaço geraram desconforto, explicitados nas expressões faciais que se transformavam diante dos escritos, nas manifestações verbais de indignação⁷, ou mesmo em escritas carregadas de racismo. Já nos primeiros dias frases racistas iam surgindo: *“preto quando não caga na entrada, caga na saída”*; *“preto com branco não combina”* (alguém interfere na frase dizendo *“quem disse?”*, *“combina super!”*, *“adoro esta combinação”*); *“Tinha que ser preto”*, *“Nega do cabelo duro”*, *“Não sou tuas negas”*, *“Negro é sinônimo de pobreza e desgraça minha filha!”*.

Figura 2: Intervenção (1)



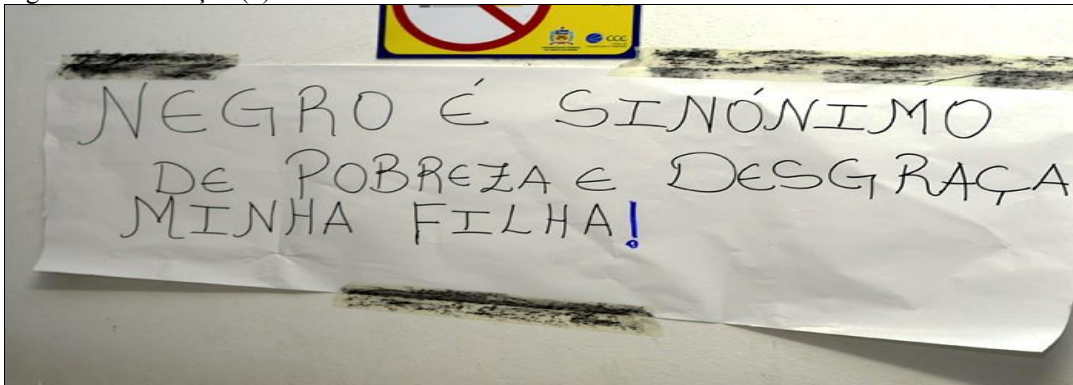
Fonte: Cotidiano UFSC <http://cotidiano.sites.ufsc.br/coletivo-kurima-promove-atividades-no-aniversario-de-127-anos-da-abolicao-da-escravatura/>, 13/05/15.

⁵ O dia 13 de maio de 1888 é reconhecido no Brasil como o dia da abolição da escravidão. Atualmente esta data não representa um dia de comemoração, mas de resistência, de reflexão sobre a ancestralidade, a identidade e as condições de fato quanto ao acesso a bens e direitos fundamentais de negras/os em diáspora que compõe a população do país. Os movimentos negros a partir da década de 1970 trazem um sentido político para essa data, denunciando que não é uma data comemorativa, pois até aquele dado momento enfatizava uma suposta passividade do negro diante da ação libertadora do branco.

⁶ Aconteceram performances, música, exposições e rodas de conversa. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2015/05/coletivo-kurima-lembra-o-13-de-maio-com-programacao-de-reflexoes-por-todo-o-mes/>

⁷ As manifestações de desconforto devido aos conteúdos carregados de racismo foram relatadas pelas/os organizadoras/es que transitaram aleatoriamente no espaço durante o período em que os materiais estiveram expostos.

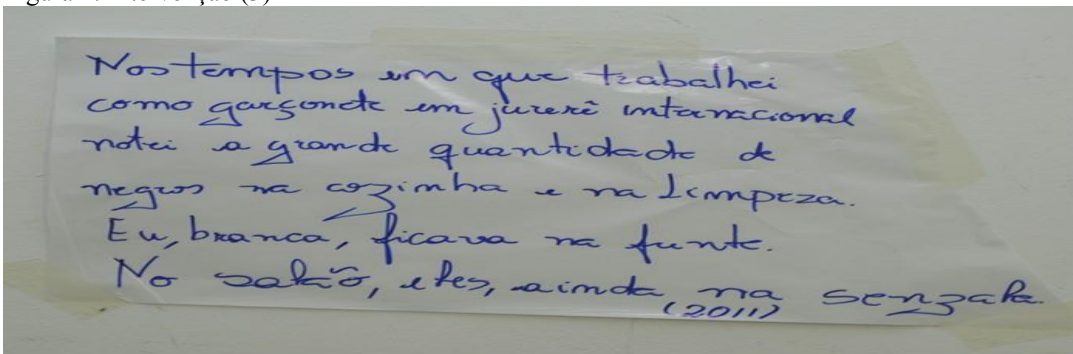
Figura 3: Intervenção (2)



Fonte: Cotidiano UFSC <http://cotidiano.sites.ufsc.br/coletivo-kurima-promove-atividades-no-aniversario-de-127-anos-da-abolicao-da-escravatura/>, 13/05/15.

Uma analogia à música *Zumbi*⁸ “ao centro senhores sentados olhando mãos negras colherem o pó branco”, composta pelo músico Jorge Benjor – na versão original *no centro senhores sentados, olhando mãos negras colherem o algodão branco* – composição que faz referência a diferentes grupos étnicos africanos escravizados no Brasil. Havia também um breve relato: “Nos tempos em que trabalhei em *Jurerê Internacional*⁹ notei a grande quantidade de negros na cozinha e na limpeza. Eu, branca, ficava na frente. No salão, eles ainda na senzala (2011)”.

Figura 4: Intervenção (3)



Fonte: Cotidiano UFSC <http://cotidiano.sites.ufsc.br/coletivo-kurima-promove-atividades-no-aniversario-de-127-anos-da-abolicao-da-escravatura/>, 13/05/15.

⁸ Zumbi dos Palmares foi líder do Quilombo dos Palmares – uma sociedade livre formada no século XVII. De acordo com a intelectual e ativista negra Lélia Gonzalez numa de suas manifestações públicas documentadas em 20 de novembro de 1988 – “Líder do 1º Estado livre de todas as Américas (...) criado pelos negros que resistindo à escravidão se dirigiram para o sul da Capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, a fim de criar uma sociedade livre e igualitária, uma sociedade alternativa, onde negros, índios e brancos pobres viviam no maior respeito, proprietários de terra e senhores do seu produto de trabalho”. https://www.youtube.com/watch?v=1Cnl_p071ug

⁹ Este é um bairro situado em região nobre da ilha, Florianópolis/SC.

Certa manhã, o corredor acordou ‘limpo’¹⁰, nada nas paredes nem no teto. A acadêmica responsável pelo projeto questionou a servidora do setor – na intenção de recuperar os materiais – enfatizando a finalidade e importância da instalação. Ela se deparou com o descaso explicitado pelo tratamento ríspido da servidora “(...) *pare de criar caso por conta de papel!*”, aliado a respostas evasivas “(...) *limpei tudo, que estava uma sujeira e joguei tudo fora no lixo*” – como a resposta de uma das funcionárias terceirizadas de serviços gerais. Não houve justificativa compatível levando em conta que as instalações estavam de acordo com as exigências burocráticas¹¹, além disso, o constrangimento e/ou prejuízo gerado foi totalmente desprezado. Como desfecho do episódio a servidora questionada instaurou um processo administrativo em face do ‘aborrecimento’ notificando a estudante – alegou que a ‘insistência’ pelos materiais desrespeitou seu trabalho.

Caso o descarte dos materiais tivesse como reclamante um/a estudante ou professor/a branca/o, os encaminhamentos seriam semelhantes? A presença de pessoas negras – estudantes, professoras/es, servidor/a(s), reitor/a(s) – na(s) instituições de ensino superior públicas provoca algum tipo de incômodo ao utilizarem esses espaços? Seu lugar de privilégio te autoriza a arriscar uma resposta? E ela é considerada legítima?

O estranhamento com a presença de estudantes negras/os no ambiente acadêmico de universidades públicas aponta questionamentos a respeito das vivências cotidianas dessas/es estudantes.

Nesta dissertação destaco os impactos dos efeitos psicossociais do racismo como condição subjetiva de permanência de estudantes negras/os de duas universidades públicas no estado de Santa Catarina.

O meu encontro com este estudo atracou com os sonhos e planos que teci ao desembarcar em *Desterro*¹², anunciado por minhas vivências familiares, pelo sagrado enquanto tradição, modo de vida, e atravessado por um compromisso ancestral-político aliado a um inequívoco projeto: (sobre)viver.

Nascida na região sudeste do país, filha e neta de família de camada popular, passei a

¹⁰ As imagens foram capturadas nos primeiros dias da exposição.

¹¹ O espaço utilizado pelo projeto é de utilização coletiva autorizado para exposições e atividades do curso de Artes Cênicas. O mesmo foi solicitado formalmente à administração do Centro para atividade de estudo/ extensão na ocasião referida, seguindo todas as exigências e orientações do setor.

¹² Desterro foi um dos nomes da cidade de Florianópolis no período colonial – até 1894. Nas primeiras décadas do século XIX, no Porto de Desterro desembarcavam africanos escravizados, além de cativos e libertos que carregavam navios de passagem – local onde está situado atualmente o Mercado Público (inaugurado em 1851), próximo ao Terminal Rodoviário Rita Maria no centro de Florianópolis, capital de Santa Catarina. http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/inventario_julho_2013.pdf

infância e adolescência onde nasci, na zona oeste da capital paulistana. Estudar era só o que eu queria e esse foi meu primeiro ato contra hegemônico – resistir e romper com a lógica que já estava preparada antes mesmo de eu ter nascido (HOOKS, 2013).

Chegar à universidade levou tempo – alguns caminhos não respeitam sonhos – iniciei minha jornada ao final da década de 1990, com o ingresso através do concurso vestibular na Universidade Federal de Santa Catarina. “*Você não vai aguentar muito tempo esse lugar...*”, essas foram palavras sinceras de minha mãe ao lhe contar que tinha passado no vestibular. Naquela época não tinha muito sentido para minha família a escolha que eu havia feito – o estado de Santa Catarina representava a Europa brasileira para nós. Acho que eu sempre soube o que aquelas palavras queriam dizer, mas não falávamos sobre “isso”, era como um fantasma que fica sempre por perto e quando o nomeamos ele não sai de nós.

De lá pra cá foram inúmeras andanças, sem contar as chegadas e partidas. As experiências diversas ao longo de minha trajetória impuseram novos olhares, sentidos que colidiram com dificuldades e incertezas. Com o passar do tempo a vida foi me apresentando novos papéis: de caloura passei a trabalhadora-estudante (e não o contrário); mãe-estudante-bolsista; mãe-de-adolescente-negra-psicóloga-pesquisadora. Aos poucos passei a compreender a direção que tomava, passei a valorizar meus passos.

Numa atitude intuitiva de retomada de meu corpo-território, crescentes cogitações indicaram a intensa inquietação diante dos embates do cotidiano acadêmico (LONGHINI, 2018; OLIVEIRA MIRANDA, 2018). No primeiro momento¹³, *eu era a única* e no segundo, eu era um dos meus (“*um de vocês*”). Perceber que é a única em lugares onde deveriam estar muitos dos seus é estranho e até desorganiza a gente, Bell Hooks (2019) acolhe: “Toda pessoa negra consciente que foi “o único” em um ambiente predominantemente branco sabe que tal posição é em geral convidativa para ouvir narrativas racistas, rir de piadas sem graça, ser submetido a várias formas de assédio racista” (HOOKS, p.56, 2019).

Entre um tempo e outro posso dizer que a vivência de circunstâncias marcantes impulsionou condições de resistência que favoreceram encontros oportunos – os estudos de gênero, o feminismo negro, as relações raciais no Brasil. Esses encontros pouco a pouco assumiram com singularidade meu cotidiano e seguramente despertaram o interesse na defesa

¹³ Na década de 1990, através de concurso vestibular, era graduanda do Curso de Letras/Francês, e *era a única* estudante negra na sala de aula e em muitos espaços na universidade. Em 2009 iniciei a graduação em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina – onde ingressei por concurso vestibular através da opção por cotas para negras/os, no primeiro ano do Programa de Ações Afirmativas na instituição. Com a entrada expressiva de estudantes negras/os passei a ser uma ‘*delas/es*’.

teórica daquilo que eu vivia e que nos moldes acadêmicos não encontrava maneiras de nomear.

Os núcleos¹⁴ de pesquisa *IEG – Instituto de Estudos de Gênero* e *MARGENS – Modos de vida, família e relações de gênero*, fizeram parte de minha trajetória, onde fui bolsista permanência e também de iniciação científica. O *Coletivo Kurima – estudantes negras e negros da UFSC* – organização estudantil negra, de cuja direção faço parte desde sua fundação, mobilizou-me emocional, teórica e politicamente de maneira progressiva, suprimindo ausências antigas e/ou recentes da pauta negra na ordem do dia.

Os feminismos me ensinaram um modo de pensar pesquisas, enquanto o *Kurima* me mostrou que eu mesma poderia conduzi-las. A *ADEH – Associação em Defesa dos Direitos Humanos com enfoque na Sexualidade*; a *COPPIR – Coordenadoria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial* e também o *CRAS – Centro de Referência em Assistência Social* da Prefeitura de Florianópolis, representaram experiências¹⁵ ímpares, que resultaram em projetos de pesquisa, em parcerias de trabalho e de vida. Nos espaços por onde transitei, as pessoas com as quais cruzei e os estudos que realizei indicaram novas metas, inclusive lançaram pistas de caminhos da Psicologia que passei a admirar e acreditar.

Recentemente, no primeiro dia de aula na pós-graduação participei de um curso que iniciou com um vídeo de uma cantora negra, nele fui tocada ao conectar-me como *um corpo no mundo*¹⁶. As imagens e o canto me levaram a memórias raras – aquela travessia também era minha. Eu, mulher negra, mãe, criada na periferia, filha de pai e mãe que tiveram acesso restrito à educação, recordei as histórias das/os mais velhas/os de minha família. Fui socializada em espaços majoritariamente brancos, muitas vezes me senti uma intrusa ao frequentar espaços privilegiados da cidade.

Para mim esse momento representou uma espécie de ‘atropelo’ interseccional. A interseccionalidade é um dos conceitos teóricos que marca esta dissertação. Foi difundido pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, que utiliza o recurso imagético de um cruzamento/encruzilhada para localizar as diferentes conexões que marcadores sociais podem

¹⁴ Minhas imersões iniciais como pesquisadora: na primeira a participação do PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – *Gênero e Ciências: Feminismos, Sexualidades e Violências*, desenvolvido em parceria entre a UFSC e a Universidade Federal da Bahia, em que pesquisei a percepção da violência psicológica em grupos de emancipação política e controle social, da rede de mulheres negras do subúrbio ferroviário de Salvador; na segunda com os projetos *Gênero, sexo e corpo travesti: abjeções e devires* e também *Direitos e violências na experiência de travestis e transexuais em Santa Catarina: construção de perfil psicossocial e mapeamento de vulnerabilidades*, financiados pela CAPES e CNPQ.

¹⁵ Em cada uma das instituições exerci atividades na função de bolsista ou estagiária durante a graduação em Psicologia.

¹⁶ Luedji Luna, brasileira, cantora e compositora. *Um corpo no mundo* é o nome de seu primeiro disco. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/03/cultura/1556887397_823639.html

estabelecer entre si (im)possibilitando acesso/mobilidade de pessoas a recursos básicos, por exemplo, considerando as múltiplas direções em que podem ser afetadas (CRENSHAW, 2002).

Assim, fui surpreendida com a intensidade de minhas recordações. Senti que fui pega em cheio no ‘cruzamento’, tudo ensopou de prantos por dentro e por fora. Acessei memórias de um sonho ameaçado desde a infância – *Eu quero ser cientista!* Anseio que volta e meia perdia o sentido, pois à medida que crescia mais raras eram as ocasiões que identificava cientistas mulheres, sem contar que nenhuma delas se parecia comigo. Retomei naquele momento meu papel – pesquisadora (!) – segui pensando no valor de uma referência, no significado de ter acesso a imagens que representem nossa identidade de maneira exitosa, que alimentem e justifiquem/possibilitem nossos sonhos.

“*Je suis d’ici, ainda que não queiram não*¹⁷”, partindo do refrão de Luna (2016), (re)afirmo o lugar de resistência que tenho estabelecido para meu corpo no mundo. Auditório lotado. Admito que os acalorados debates conceituais protagonizados por intelectuais negras são bastante recentes em minha trajetória acadêmica, mas mulheres igualmente extraordinárias sempre ocuparam lugar central em minha vida e a cada uma delas aqui reverencio. Foram inúmeras as afetações que me convocaram até aqui: cenas pessoalmente arquivadas (ou escondidas?) na memória, situações inesperadas como a compartilhada no relato¹⁸ inicial e *desabafos* acerca do cotidiano acadêmico que incitavam um sentimento em comum: o de impotência.

Os caminhos que proponho através desse estudo, representam também minhas vivências e condições de permanência acadêmica. Esta dissertação está composta por uma *Introdução*, que apresenta o tema de meus estudos e fala dos *Caminhos que marcaram a pesquisa*, por onde chego às *Encruzilhadas* em que habitamos e onde encontro as/os estudantes negras e negros que se tornaram meus interlocutores na pesquisa realizada. Uma breve visão histórica sobre a educação das populações negras no Brasil, reflexões sobre esses temas, fundamentações epistemológicas que sustentam a dissertação, foram desenvolvidas no Capítulo 2 *Uma Nação sustentada pelo racismo*, onde apresento um panorama das condições educacionais de negras/os no Brasil, na perspectiva do racismo estrutural e institucional, e localizo as duas instituições públicas onde realizei a pesquisa, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), focada especialmente na sua adesão às

¹⁷ A expressão “Je suis d’ici”, significa “Eu sou daqui”.

¹⁸ O caso em questão foi acompanhado na ocasião pelo Coletivo Kurima – Estudantes Negras/os da UFSC, coletivo do qual integro a direção, como membra fundadora.

Políticas de Ações Afirmativas (PAA). No Capítulo 3 *A gente combinamos de não morrer: Eu sou porque nós somos*, também foi subdividido em três subcapítulos, apresento e reflito, fundada ainda nos diálogos com as/os interlocutoras/es, sobre condições subjetivas de permanência de estudantes negras e negros no ensino superior, destacando, como alternativas importantes para a descolonização da educação no país, estratégias de ações coletivas.

1.1 CAMINHOS QUE MARCARAM A PESQUISA

1.1.1 Encruzilhadas

A encruzilhada encarna o ponto central, o primeiro estado da divindade antes da criação, é a transposição do cruzamento original de caminhos que o criador traçou no começo de todas as coisas com sua própria essência para determinar o espaço e ordenar a criação. Para os Bantu, quando uma pessoa não sabe qual caminho seguir dizem estar em estado de PAMBWA (encruzilhada).

Família Tumbansé¹⁹

Em meus processos de escrita sempre evitei me localizar. Essa atitude me afetou profundamente, entretanto na tessitura desta dissertação fui conduzida a refletir acerca do que me paralisava, indagando minhas inquietações e inspirações.

A encruzilhada se faz presente, ela é o ponto crítico em que uma posição deve ser tomada. O percurso é tortuoso e arriscado, mas algo nele é certo – a situação de cruzamento de caminhos na perspectiva de saberes ancestrais, liga-se e converte-se numa espécie de centro do mundo (TUMBANSÉ, 2011). É neste lugar que assento meu corpo, reverencio o sentido da vida e pretendo (re)conectar-me.

A escrita acadêmica – um processo em reconciliação para mim – dia a dia tornou-se um processo coletivo, considerando as dimensões epistemológica, ancestral-política e pesquisa-militância. Aqui ela representa o resultado de inspiração conjugado a um lugar de aliança, elementos fundamentais que para mim garantiram fôlego na (re)organização, uma alternativa de (re)orientação também no mundo. Escutei Clementina²⁰ e admirei Carolina²¹. Apertei o

¹⁹ A encruzilhada na concepção Bantu. <http://tumbanse.blogspot.com/2011/03/encruzilhada-na-concepcao-dos-bantu.html>

²⁰ Clementina de Jesus (1901-1987), brasileira, cantora. Quelé foi apelidada, a sacerdotisa musical afro-brasileira, “*Tava durumindo, cangoma me chamou/ disse levanta povo, cativo já acabou*”. <https://www.geledes.org.br/documentario-com-historia-de-clementina-de-jesus-pode-ser-visto-na-internet/>

²¹ Maria Carolina de Jesus (1914-1977), brasileira, escritora. Autora da célebre obra *O quarto de despejo* <https://www.geledes.org.br/maria-carolina-de-jesus/>

compasso para acompanhar os passos já adiantados de Lélia²², na passagem cruzei com Patrícia²³ que me apresentou um novo lugar. Apreciei as ‘cartas’ elucidantes de Bell²⁴ e de Chimamanda²⁵, assim como apreciei os escritos de Cida²⁶ e de Sueli²⁷. Encontrei a sinceridade na profundidade dos olhos de Cristiane²⁸ e de Conceição²⁹; numa das encruzilhadas (até que enfim!) avistei Kimberlé³⁰, me surpreendi com Grada³¹ e em Luedji³² me reconheci.

Ativismo e pesquisa não se misturam! Você vai ter de escolher! Condição *sine qua non*, ou melhor, de maneira forçosa, constrangedora foi o que escutei. Já acreditou ou tentou fazer alguém crer nisso também? Não é fácil ser desencorajada por quem a gente admira – decepções à parte. A desqualificação do ativismo negro enquanto fonte de autoridade do saber sobre negras/os é imperativo, de acordo com a intelectual Sueli Carneiro em sua tese “*A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser*” (CARNEIRO, p.60, 2005) explicita que nas universidades brasileiras o epistemicídio³³ se manifesta em sua versão mais contemporânea no dualismo entre o discurso militante e o acadêmico. A firma, ainda, que a experiência até então focada na desvalorização e apagamento impôs um novo compromisso – a busca pela distinção de trabalhos de intelectuais negras/os que assumissem a possibilidade de aliar pesquisa e

²² Lélia Gonzalez (1935-1994), brasileira, professora universitária, intelectual, ativista. Foi uma das fundadoras do MNU (Movimento Negro Unificado). <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1935-nascia-lelia-gonzalez/>

²³ Patrícia Hill Collins, 71, estadunidense, professora na Universidade de Maryland (EUA) e professora emérita de sociologia da Universidade de Cincinnati. “*O feminismo tem sido muito sobre ‘feminismo branco’ e hoje existe uma luta para que ele não seja só isso*”. <https://www.geledes.org.br/tag/patricia-hill-collins/>

²⁴ bell hooks (Gloria Jean Watkins), 67, estadunidense, professora, escritora, ativista. (...) “a arte e a forma de amar começa na capacidade de nos conhecer e nos afirmar” <https://www.geledes.org.br/amar-a-negritude-a-descolonizacao-na-luta-antirracista/>

²⁵ Chimamanda Ngozi Adichie, 42, nigeriana, escritora. “[...] Pai é tanto verbo quanto mãe.”; “às vezes as mães, tão condicionadas a ser e a fazer tudo, acabam sendo cúmplices na redução do papel dos pais”, “Abandone a linguagem da ajuda. Ele não está ‘ajudando’, está fazendo o que deveria fazer”. https://brasil.elepa.com/brasil/2017/03/20/cultura/1490039372_798741.html?rel=mas

²⁶ Maria Aparecida Bento, brasileira, Diretora-executiva do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, apontada pela revista “The Economist” como uma das 50 pessoas mais influentes do mundo no campo da diversidade. <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/03/cida-bento-gente-que-transforma.shtml>

²⁷ Sueli Carneiro, 70, brasileira, filósofa, intelectual, ativista, fundadora de Geledés – Instituto da Mulher Negra. <https://www.geledes.org.br/tag/sueli-carneiro/>

²⁸ Cristiane Sobral, brasileira, escritora, dramaturga, poeta, ativista. <https://www.geledes.org.br/alcancar-poesia-e-o-eterno-objetivo-da-multipla-cristiane-sobral/>

²⁹ Conceição Evaristo, 73, brasileira, educadora, escritora. <https://www.geledes.org.br/maria-da-conceicao-evaristo-a-voz-da-mulher-negra-na-literatura/>

³⁰ Kimberlé Crenshaw, estadunidense, professora universitária, <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aaparte-1-4/>

³¹ Grada Kilomba, portuguesa, psicanalista, artista multidisciplinar. <https://www.geledes.org.br/tag/grada-kilomba/>

³² Luedji Luna https://brasil.elepa.com/brasil/2019/05/03/cultura/1556887397_823639.html

³³ Conceito que desenvolve debate acerca do apagamento, subalternização de saberes não-hegemônicos.

militância política. Tramóias à parte, em oposição a essas manobras adotei postura atrevida – descolonizar – na intenção de compor uma *caixa de ferramentas* comprometida em contemplar outras concepções de conhecimento em contraposição ao ‘*modus operandi*’ que contribui com o apagamento sistemático de saberes que sempre estiveram por aqui e acolá (des)valorizados oportunamente.

As epistemologias que elegi partem de pensamentos plurais que não pretendem manter-se confinados ao conhecimento eurocentrado. Inicialmente me aproximei de escritoras e intelectuais negras brasileiras – Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Lélia González e Sueli Carneiro – em meu processo de composição do método, fundamentando-me em epistemologias afrodiaspóricas: feministas; estudos críticos da branquitude; estudos pós-coloniais e des/decoloniais.

O processo de escrita foi conduzido pelo conceito de escrevivência. Na concepção de Conceição Evaristo a experiência, a vivência de mulher negra, a potência da apropriação da letra com fortes elos na oralidade ancestral, concretizam uma conexão afrodiaspórica que se expressa num exercício individual atravessado pela coletividade (EVARISTO, 2020). A autora coloca as figuras de nossas ancestrais escravizadas como fundantes do termo escrevivência: “e se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: ‘*a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos*’”. A escrevivência como metodologia na Psicologia Social, conforme afirmam as pesquisadoras Lissandra Soares e Paula Sandrine (2017), marca uma determinada subversão na produção de conhecimento produzindo uma fissura no caráter da escrita científica que ainda vai além: “apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de sua posicionalidade na narração da sua própria existência” (SOARES e SANDRINE, 2017, p. 207).

Tomar parte nesse ciclo é de suma importância, pois ele não se iniciou agora e não há previsão de que se encerre – somos todas/os parte e meio. Para tanto asseguro que *meus passos (também) vêm de longe*³⁴ e nessa pesquisa serão guiados pela ação política e a observação empírica que pouco a pouco sinalizaram uma possibilidade ‘válida’ de produção acadêmica.

³⁴ “Nossos passos vêm de longe” essa foi a fala de Jurema Werneck – mulher negra, lésbica, médica, diretora da Anistia Internacional no Brasil e uma das fundadoras da ONG CRIOLA uma organização de mulheres negras no Rio de Janeiro – no dia 18 de novembro de 2015 na primeira Marcha de Mulheres Negras, em Brasília. Ela faz referência à luta das mulheres negras que tem como ponto de partida a ancestralidade e a incessante luta pelo direito à vida e à dignidade humana da população negra. <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-em-marcha-esses-passos-vem-de-longe/>

1.2 INTERLOCUÇÕES

Entrei na universidade e adoeci, mas serviria, entrei na instituição adoeci. De que maneira, de quantas diferentes maneiras uma instituição pode dizer para determinados seguimentos que lá não é o lugar dele ou dela? De quantas diferentes maneiras sem nunca explicitar, sem nunca estar em nenhuma regra?

Maria Aparecida Bento³⁵

Durante a organização dessa pesquisa estive presente em diferentes espaços onde participei/realizei palestras, conferências, acompanhamentos psicoterapêuticos, assembleias, reuniões, acampamentos, passeatas, ‘almoços’ e ‘cafés’ que compuseram o dia-a-dia com encontros dialógicos durante esses eventos, assim como nos corredores e bares das universidades.

Inicialmente foram pensadas entrevistas, entretanto, ocorreram inúmeros encontros casuais que me influenciaram diretamente no desafio de encontrar um método que permitisse esse trânsito. Patrícia Hill Collins (2016) utiliza o termo *forasteiras de dentro*³⁶ para explicitar as diferentes possibilidades de mulheres negras se utilizarem da posição de ‘forasteira’ em seu favor na abordagem de teorias no campo da Sociologia, sugerindo que possam assim evidenciar o potencial criativo de suas experiências, sua história e cultura:

(...) esse status parece oferecer às suas ocupantes um equilíbrio poderoso entre os pontos fortes de seu treinamento sociológico e as contribuições de suas experiências pessoais e culturais. Nenhum se subordina ao outro. Na verdade, a realidade vivenciada é usada como fonte válida de conhecimento para criticar fatos e teorias sociológicas, ao passo que o pensamento sociológico oferece novas formas de ver esta realidade vivenciada. (COLLINS, 2016, p. 123)

Desde os primeiros meses de 2018, início do curso de mestrado, comecei a lidar com o planejamento da pesquisa pensando em utilizar método qualitativo, tendo como estratégia a realização de entrevistas de profundidade com estudantes negras e negros de cursos universitários. No entanto me dei conta de que inúmeros encontros espontâneos e inesperados que circulavam em minha rotina acadêmica, estavam se impondo à reflexão e consideração no trabalho de pesquisa, já que as questões que me propunha a estudar transbordavam das falas de sofrimento, queixas e revolta das pessoas, nesses encontros inesperados.

³⁵ Fala de Maria Aparecida Bento durante a Conferência de abertura do III Congresso Catarinense de Psicologia Ciência e Profissão, no dia 30 de agosto de 2018 em Florianópolis/SC. https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=tRzO7mPTgrA&feature=emb_title

³⁶ Termo no original *outsider within*.

Percebi que as vivências mais profundas de estudantes que me interpelavam nos espaços da universidade, não chegavam como denúncias ou um ‘pedido’ de escuta psicológica – muitas dessas pessoas tinham conhecimento de minha atuação clínica como psicoterapeuta e também de minha militância na condução de um coletivo acadêmico negro – eram incontidos *desabafos*. Certamente esse foi um achado do trabalho de campo que assumiu importante proporção e contribuiu na definição do delineamento da pesquisa. Passei a considerar as *interloquções* que nomeei de *desabafos*³⁷, como material da pesquisa junto às *entrevistas de profundidade* planejadas. Essas *interloquções* súbitas tiveram em comum o fato de chegarem carregadas de emoção, e me interpelaram com suas histórias e angústias nesses encontros dialógicos, que se constituíram em parte significativa do diário de campo que organizei para guardar estas experiências de afecção.

Dessa forma, no decorrer da pesquisa dialoguei também com muitas pessoas, cujos *desabafos* e experiências narradas foram, muitas delas, registradas em meu diário de campo. Assim, além das entrevistas gravadas com estudantes negras e negros incorporei algumas falas dos *desabafos* dessas/es interlocutoras/es, que busquei registrar, junto às reflexões e afecções que vivenciei *durante* todo o tempo de pesquisa. Um longo tempo, que envolveu também minhas experiências como estudante em uma destas instituições. A observação, parte fundamental de pesquisas qualitativas, estendeu-se também aos inúmeros eventos que envolviam o tema, e dos quais participei.

As universidades públicas – UFSC e UDESC – foram escolhidas como lócus da pesquisa em função de serem as instituições onde as/os participantes ingressaram a partir do ano de 2008³⁸ na graduação e/ ou pós-graduação. Neste trabalho, não tenho a intenção de atualizar dados em relação à entrada de estudantes negras/os através do sistema de cotas, ou mesmo pesquisar atentamente a relação cotas-estudantes, embora o interesse principal seja a relação negras/os-universidade. Creio que estudos que avaliem o sistema de cotas nesse sentido, contamos com inúmeras/os pesquisadoras/es que tem se debruçado sobre o tema nessa perspectiva. Levando em conta que o racismo e seus efeitos é um conceito recorrente nesta pesquisa, cabe situar que foram eleitas concepções convergentes de intelectuais que destacaram

³⁷ Neste trabalho o uso da palavra *desabafo* não mantém relação estritamente com o léxico na língua portuguesa, significando estritamente o sentido confidencial, pois muitos encontros foram casuais, em lugares públicos e não eram confidenciais. Desabafo= alívio. Desabafar: confessar, abrir-se, confidenciar, desembuchar, desafogar, desoprimir, descarregar, aliviar, soltar, exprimir. Dicionário de Sinônimo Online <https://www.sinonimos.com.br/desabafar> em 01/03/21

³⁸ No ano de 2008 ingressaram as/os primeiras/os estudantes por meio de Programa de Ações Afirmativas – implementação do Sistema de Cotas em instituição pública do estado de Santa Catarina.

suas experiências vividas, e que serão apresentadas ao longo deste trabalho, no intuito de uma ‘composição’ coletiva, circular e dialogada.

1.3 INTERLOCUTORAS/ES DA PESQUISA

Quando eu saio daqui eu me mudo para a universidade, eu passo lá o dia todo. Além ser negra eu tenho uma família negra. (...) eu almoço com minha família, as pessoas olham isso como se fosse uma invasão.
 LUÍSA

A rotina acadêmica foi um dos principais critérios para a inclusão das/os interlocutoras/es nesta pesquisa. Cada um/a relatou nas *interlocuções* comigo, aspectos de sua trajetória acadêmica e vida diária envolvendo diretamente situações ligadas à universidade³⁹ ou à comunidade universitária. Foram entrevistadas/os formalmente quatro estudantes universitárias/os, três mulheres e um homem, entre 23 e 51 anos na ocasião em que realizei as entrevistas.

No tocante aos cuidados éticos e ao anonimato, foram resguardadas/suprimidas quaisquer informações pessoais que pudessem identificar as/os participantes (nome próprio, endereço, curso ou formação profissional), inclusive são identificadas/os academicamente pela área de concentração de estudos (Exatas, Humanas, Biológicas). Cada um/a delas/es recebeu um nome fictício, retirado de um site da Fundação Cultural Palmares que homenageia personalidades negras brasileiras⁴⁰.

As/os participantes se reconhecem e são reconhecidas nos espaços de convívio social como pessoas negras. Também foram identificadas/os pelo último nível de estudo que frequentaram/vam e a trajetória educacional familiar.

Interlocutoras/es das entrevistas

Luísa – Graduação em curso na área de Exatas, nascida em cidade da região oeste do Paraná. Ingressou em diferentes cursos da universidade na área de Exatas através de transferência e também pelo concurso vestibular. Os pais e o irmão cursaram o ensino superior.

³⁹ As universidades escolhidas – UFSC e UDESC – serão nomeadas no texto como “universidade”, “instituição” ou mesmo no plural, no intuito de preservar a identidade das/os participantes.

⁴⁰ Personalidades negras brasileiras:

<http://www.palmares.gov.br/?p=8470>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_personalidades_negras_da_Funda%C3%A7%C3%A3o_Cultural_Palmares

Em sua trajetória acadêmica escolheu Florianópolis para estudar e se manteve na cidade onde vive com a família.

Ubirajara – Doutorado na área de Humanas, nascido na capital do estado do Rio Grande Sul. Iniciou o ensino superior em instituições privadas e ingressou na universidade por transferência e concurso vestibular. Não tem familiares próximos que cursaram o ensino superior.

Tim/Teresa – Graduação na área de Exatas, nascida em cidade localizada no sul de Minas Gerais. Ingressou na universidade pelo concurso vestibular. Em sua família, a mãe e a irmã cursaram o ensino superior.

Antonietta – Pós-Doutorado na área de Humanas, nascida no interior do Rio Grande do Sul. Iniciou o ensino superior em instituições privadas de ensino, concluiu a graduação em instituição pública. Ingressou na pós-graduação da universidade através de concurso de seleção do curso. Em sua família ela e o irmão concluíram estudos universitários na área de Humanas – os pais não cursaram o ensino superior.

Cabe aqui salientar que foram encontradas dificuldades no campo que resultaram em isolamento, adiamentos, e inclusive distanciamento da escrita. A primeira dificuldade: decidi não divulgar o tema da pesquisa, exceto nas orientações coletivas do grupo de pesquisa e em apresentações formais (aulas presenciais e apresentação de qualificação). Um dos motivos foi o fato de destacar nesta pesquisa as *condições subjetivas* de permanência, e o termo “permanência” ser comumente associado ao suporte material e econômico das/os estudantes. A outra dificuldade é o fato de ser uma acadêmica negra numa das instituições, de forma que adotei uma estratégia que me ajudava também a dissipar parte do peso que sentia, informava questões relacionadas ao tema – violência, questões raciais, educação, relações étnico-raciais e outras – já que no cotidiano vivia experiências semelhantes às delas/es. Em alguns momentos cheguei a brincar dizendo *o campo está atrás de mim*, foi quando surgiram os *desabafos*.

Diferente das entrevistas, estes *desabafos* não tinham hora marcada, aconteciam em encontros casuais, no bar da universidade, em eventos acadêmicos, onde fosse possível parar para falar por alguns minutos. As pessoas faziam parte de diferentes redes de contato, muitas delas não eram do meu círculo de intimidade, assim como as interlocutoras/es são identificadas apenas pela área de estudos e pelo nome fictício.

Na medida em que os *desabafos* se avolumavam, carregados de incertezas e angústias que muito me afetavam, percebi que *elas* também precisavam ser incluídos na pesquisa. Foi

quando o diário de campo passou a ser registrado em áudio através de um aplicativo ‘Gravador de Voz’ de meu celular pessoal.

Dentre todos estes relatos que se colocaram à minha escuta, trouxe para esta dissertação, os *desabafos* de 5 mulheres e 3 homens, com idades entre 18 e 50 anos na ocasião da escuta. Identifico estas/es interlocutoras/es a seguir, utilizando o mesmo critério da nomeação das pessoas que foram entrevistadas, o nome próprio de personalidades negras de destaque no Brasil:

Interlocutoras/es dos *desabafos*⁴¹

Miriam – Estudante de graduação, intercambista⁴² na área de humanas.

Ádria – Estudante de graduação na área de humanas.

Ruth – Doutorado na área de humanas.

Léa – Mestrado na área de humanas.

Maria Firmina – Doutorado na área de humanas.

Juliano – graduação, intercambista na área de humanas.

João Cândido – graduação, intercambista na área de humanas.

Solano – graduação na área de exatas.

A segunda dificuldade que marcou todo o trabalho de pesquisa, foram as situações do cotidiano que me afetaram materialmente e afetivamente, impedindo inclusive de compartilhar situações que aconteciam e, em algumas ocasiões, dificultavam minha participação no convívio familiar – minha irmã e irmão são estudantes universitários numa das instituições eleitas e também passavam por experiências intensas. Assim, por algum tempo eu mantive uma vida dupla, pois nem sempre era possível falar em casa de minhas afetações com a pesquisa.

Uma dessas situações penosas de flagrante discriminação racial ocorreu quando fui impedida de entrar numa agência bancária – alegaram que tinha objetos de metal em minha bolsa – e na verdade só tinha uma carteira, papéis escritos e um pequeno livro *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010), tanta ironia que parece mentira. Infelizmente o racismo não ficou longe do campo, nem da vida. A terceira dificuldade experimentada durante o tempo da pesquisa tem relação direta com as condições política e socioeconômica do país. Como se não

⁴¹ As pessoas que *desabafaram* durante minha pesquisa de campo foram contatos que cruzaram o cotidiano acadêmico, portanto, estabeleci identificá-las com as informações – nome e área de estudo – comum a todas/os as/os interlocutoras/es, considerando os diferentes espaços e momentos em que ocorreram (na participação em eventos, espaços de convívio e encontros de minhas redes de relações.)

⁴² Intercambista é o nome utilizado pelas instituições de ensino para designar estudantes estrangeiras/os que participam de cursos de formação, ensino e aprendizagem numa instituição pública ou privada fora de seu país de origem.

bastasse viver no pós-golpe com a derrocada da presidenta levada a um impeachment em exercício em 2016, o abismo maior avança em 2018 com um governo que inicia um processo de sucateamento em todos os setores, especialmente os de educação e saúde, acompanhado em março de 2020 da crise global em virtude da pandemia⁴³ que ainda estamos vivendo. Negligência de Estado na saúde pública. Confinamento, máscaras se tornam item de uso obrigatório e pouco a pouco as desigualdades que já eram imensas, mapeiam ilhas de desigualdades nas cidades e regiões, pois aquelas/es que sempre estiveram em vulnerabilidade agora estão ainda mais expostas/os aos infortúnios do contexto de pandemia. Vidas ameaçadas, descartadas. Perdas imensuráveis, genocídio, etnocídio em marcha. Diante deste cenário, creio que inúmeras pessoas têm sido tocadas diariamente por suas perdas acometidas por danos ainda maiores que as afetações compartilhadas neste trabalho, dedico o mais profundo respeito a cada uma delas.

⁴³ Covid 19

2 UMA NAÇÃO SUSTENTADA PELO RACISMO

Quando cheguei na universidade a coisa que mais me chocava era o eterno estudo sobre o escravo, como se nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra pra fazenda e mineração.

Maria Beatriz Nascimento⁴⁴

Nas reflexões a respeito da história de negras/os no Brasil notei que as referências imagéticas⁴⁵ são focadas no período da escravização e correspondem a um robusto arcabouço na memória nacional. Estas imagens representam aspectos da vida cotidiana durante o período colonial escravocrata brasileiro, amplamente retratadas nos espaços sociais⁴⁶ e de âmbito educacional.

Nas escolas brasileiras os livros didáticos⁴⁷ apresentam ilustrações que estabelecem representações singulares – conectam passado e presente – muitos deles situando negras/os, indígenas e seus descendentes miscigenados no lugar subalternizado, estagnado, ou seja, na contramão do estimado progresso. A postura de subserviência; a objetificação de pessoas escravizadas e libertas; a romantização da convivência harmônica entre colonizador e colonizado além da naturalização dos castigos exemplares⁴⁸ representam uma pequena mostra dos elementos que contribuem na manutenção do imaginário nacional e que amparam o racismo latente na estrutura do país.

De minhas memórias escolares, recorro nitidamente das aulas que tive no ensino fundamental a respeito do “descobrimento” do Brasil e da escravidão. O constrangimento e o sentimento de impotência acompanharam esses momentos, principalmente aqueles em que a professora perguntava: *qual é a origem da família de vocês?* Se eu pudesse teria faltado a essas

⁴⁴Maria Beatriz do Nascimento (1942-1995) Brasileira, mulher negra, nordestina, historiadora, poeta e ativista do movimento negro – uma das fundadoras do Grupo de Trabalhos André Rebouças – também roteirista e narradora do filme ORI, de Raquel Gerber. Trecho do Documentário *O negro da senzala ao soul*. Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo, 1977. <https://www.youtube.com/watch?v=XJYct4MGuYk>

⁴⁵ Obras literárias e artísticas brasileiras que retratam o período colonial expressam a estrutura hierárquica brasileira. Destaca-se a obra *Casagrande e Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre.

⁴⁶ As obras de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas que retratam cenas cotidianas do Brasil colonial escravocrata, também serviram de inspiração para as artes – literatura, teatro, cinema. Nos anos 80 era comum a utilização dessas imagens como artigos de decoração (quadros, calendários, enfeites e bibelôs). Esses artefatos deveriam servir como documento e não como artigos de decoração, pois expõe a violência e desumanização vivida por negros e indígenas. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/exposicao-traz-brasil-do-seculo-19-partir-do-olhar-de-rugendas>

⁴⁷ Os livros didáticos contam com farta seleção de imagens que retratam o cotidiano desde o período colonial, onde negras/os, indígenas e seus descendentes miscigenados representavam a maior parcela da população.

⁴⁸ As fugas e atos rebeldes das/dos escravizadas/os eram punidos de maneira severa através de *castigos exemplares*, baseados em práticas de extrema violência, que muitas vezes resultavam na morte da pessoa castigada.

aulas, especialmente por não me recordar de conteúdos que aprendi sobre história e sim a marcante lembrança do silêncio voltado para aqueles que não eram brancos, ou mesmo das repetidas vezes que responderam a essa pergunta por mim – *você é descendente de escravo*⁴⁹.

Este cenário “Brasil Colônia”⁵⁰ corrobora as condições subjetivas do racismo no sistema educacional brasileiro, por meio de persistentes memórias da vida provinciana que localiza no presente ‘colonizador’ e ‘colonizados’ em seus papéis de atuação na sociedade, atualizando e impondo condições do passado na *colonialidade*. Na definição da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019, p. 227): “a colonialidade é resultado de uma imposição do poder colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que mesmo após o domínio colonial, as amarras persistem”. O colonialismo cria sofisticada estrutura de dominação para codificar, identificar, exercer controle sobre os grupos dominados, atribuindo a eles a naturalização da inferioridade do colonizado. O etnocentrismo define uma classificação social universal da população com interesse central no poder do capital. De acordo com o intelectual Aníbal Quijano:

(...) no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cujas regiões norte ou América do Norte, colonizaram os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (QUIJANO, 2005, p.127)

A identidade individual e coletiva, assim como a trajetória de colonizadas/os e seus descendentes, foi soterrada pela versão omissa das intensas manifestações de resistência peleadas contra o sistema colonial escravista, perpetuando a imagem fantasiosa do colonizador – benevolente – e do colonizado – violento selvagem.

⁴⁹ As práticas racistas no espaço escolar – reprodutor do racismo e de discriminação racial na sociedade (SCHOLZ, D. C. S.; SILVEIRA, M. I. C. M.; SILVEIRA, P. R. As práticas racistas no espaço escolar <http://periodicos.est.edu.br/identidade>

⁵⁰ “Brasil Colônia” era o nome com o qual geralmente as professoras/es nomeavam o período colonial – versão da história contada por colonizados brancos.

No documentário *O negro da senzala ao soul* da cineasta Raquel Gerber, a intelectual e historiadora Maria Beatriz Nascimento relata os efeitos da história ocultada a serviço da colonialidade:

A história do Brasil foi uma história escrita por mãos brancas. Tanto o negro quanto o índio, quanto aos povos que viveram aqui junto com o branco não tem essa história escrita ainda. E isso é um problema muito sério, porque a gente frequenta a universidade, frequenta as escolas e não tem uma visão correta do passado da gente, do passado do negro. Ela não foi somente omissa e foi mais terrível ainda, porque na parte que não foi omissa ela negligencia fatos muito importantes e deforma muito a história do negro – tratando basicamente da escravidão e deixando de lado outras formas do negro viver no Brasil (...). (COSTA, 2015).

A elaboração de nossa história reside no entendimento dos acontecimentos e diferentes interesses que cercaram a chegada e a ocupação do extenso território Abya Yala⁵¹. A sagacidade dos europeus na relação com os povos originários⁵² culminou na adoção de um sistema de exploração, justificado pela negação dos modos de vida de diferentes grupos étnicos e, em especial, pela bestialização de suas cosmovisões que contrariavam princípios da fé cristã professada pelos colonizadores, que impuseram uma missão primordial: ‘humanizar’ nativos. De acordo com o filósofo e ativista indígena Ailton Krenak no documentário *Guerras do Brasil* (2019) o “mito de origem do Brasil” é construído a partir do entendimento dos filhos dos portugueses que chegaram nas expedições, ou seja, é a maneira como eles pensam que foi a “descoberta do Brasil”.

E como chamar de ‘descoberta’ a vasta extensão territorial que no século XVI tinha uma população estimada de 2 a 4 milhões⁵³ de habitantes? Para além das caravelas, da missa no monte Pascoal e da presença maciça da população perante os recém-chegados – não houve um evento fundador do Brasil, conforme afirma Krenak no documentário:

⁵¹ Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus.

<https://iela.ufsc.br/povos-origem%C3%A1rios/abya-yala>

⁵²Com a Constituição de 1988, os povos indígenas passam a ser reconhecidos em sua pluralidade, com direito às terras que tradicionalmente ocupam, às línguas, cultura, educação plurilíngue diferenciada, autonomia, representação, voz. Cai o objetivo de assimilação dos indígenas à sociedade brasileira, que deixariam de ser “índios”, substituído pelo conceito de plena cidadania em concomitância e afirmação dos valores originários, pois são povos, com forma comunitária de vida, com características e línguas próprias, que fazem parte ao mesmo tempo da nação brasileira. [Boletim - Pluralidades Indígenas ySYVnBG.pdf](#)

⁵³ [Boletim - Pluralidades Indígenas ySYVnBG.pdf](#)

O Brasil não existiu, o Brasil é uma invenção. E a invenção do Brasil, ela nasce exatamente da invasão inicialmente feita pelos portugueses, depois continuada pelos holandeses, e depois continuada pelos franceses. Num modo sem parar onde as invasões nunca tiveram fim. Nós estamos sendo invadidos agora [...]. Quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença – e se os brancos tivessem educação eles podiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzindo outro tipo de experiência – mas eles chegaram aqui na má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui. E foi aí que deu errado”. (BOLOGNESI, 2019)

Os efeitos devastadores das expedições europeias – a violenta dominação colonial – certamente representam um episódio histórico que incide em nossas vidas na atualidade. Esse foi um período notadamente marcado por invasões territoriais, pelo aniquilamento da vida local⁵⁴ – a devastação, pilhagem de recursos naturais e da vida daquelas/es que habitavam cada terra tomada. Tendo em vista o processo euro expansionista em curso com base em interesses econômicos e políticos, imenso contingente de pessoas foram deslocadas à força num verdadeiro martírio transatlântico, por diferentes rotas traçadas estrategicamente no continente africano. Vidas interrompidas por violentos apresamentos antes mesmo de chegarem nas embarcações, muitos sequer resistiram às intempéries da travessia (AMARAL, 2011; LEITE, 2017; WERNECK, 2005).

Na obra *Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas* (NUÑEZ et al, 2020) - produção coletiva de psicólogas, psicanalistas, professoras, negras e brancas, indígenas, dentre elas indígenas Guarani – o artigo *Partilha para reparar: tecendo saberes anticoloniais*, de Geni Nuñez, Andrieli Barbosa, Marina Guedes e Mariza de Oliveira — denuncia os impactos da violência colonial:

Por conta da invasão e desmatamento dos Juruá (homem branco) nas áreas que antes eram nossas, vivemos com o genocídio e etnocídio. Importante notar que a colonização no Brasil foi de exploração, e isso culminou na dizimação de muitas populações indígenas pelos colonos portugueses. Exploração de tudo? Sim, exploraram a nossa mãe terra, tudo que nela existe, desde nosso território físico até o terreno das nossas subjetividades. As matas, rios, as pedras. Como se não bastasse os nossos irmãos negros também foram vítimas de exploração, foram escravizados e vendidos e a exploração do trabalho, do corpo-terra que somos continua explorada no capitalismo. Hoje não é diferente vivemos na exploração ainda, desde 1500 somos perseguidos por causa das terras e rios, pelo Juruá que são os destruidores da fauna e da flora, sempre destruindo nossa mãe terra. (NUÑEZ et al, 2020, p. 163)

⁵⁴Sobre o tema Antropoceno, conferir Cláudia de Lima Costa e Susana Bornéo Funck, Seção Debate, “O Antropoceno, o pós-humano e o novo materialismo: intervenções feministas”. *Revista Estudos Feministas*, v. 25, n. 2, 2017.

A Diretora-Executiva da Anistia Internacional no Brasil, médica e ativista Jurema Werneck reitera que a radicalidade das transformações – para além da apropriação material e territorial – se estendeu na dominação dos corpos:

A apropriação e exploração de corpos humanos não conhecia limites, cabendo aos homens o poder da tortura, o controle dos sistemas políticos, das riquezas produzidas e do grupo humano. O centro do poder era o homem branco – restando a mulheres e homens indígenas, africanos e seus descendentes a subjugação corporal, sexual e política. A instauração do regime da escravidão mercantil europeia significou para as mulheres africanas uma profunda ruptura com padrões antigos de exercício de poder, tanto no nível individual, corporal, quanto na perspectiva coletiva, em seus aspectos políticos e de relação com o sagrado. Consequentemente à desorganização social e política dos diferentes povos atingidos pelo holocausto africano – num modelo de globalização econômica, cultural e política que precede o atual, numa perspectiva predatória que emerge da Europa e se espalha pelos demais continentes – novas alternativas tiveram que ser gestadas e aplicadas, no sentido de se buscar patamares de existência e resistência cultural. Ao mesmo tempo, padrões antigos e tradicionais tiveram que ser recriados e adaptados às condições adversas, tanto na África quanto no novo território. (WERNECK, 2005, p. 4)

A partir das relações de dominação entre colonizador e colonizado foram estabelecidos instrumentos de classificação que possibilitam a diferenciação presumidamente biológica entre eles, oportuna para situar a situação de inferioridade codificada pelo colonizador. Assim foi construída a ideia de raça a partir da colonização na América, reproduzida posteriormente de maneira global. De acordo com Aníbal Quijano (2005, p. 117):

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando em relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial.

O intelectual, psiquiatra e revolucionário martinicano Frantz Fanon (2008) se deteve no estudo da relação colonizador-colonizado e identificou mecanismos que afetam a subjetividade dos colonizados, evidenciando os danos inerentes às identidades sociais produzidas nessa relação:

É evidente que um malgaxe pode perfeitamente suportar não ser branco. Um malgaxe é um malgaxe; ou melhor, um malgaxe não é um malgaxe: existe absolutamente uma “malgaxice”. Se ele é malgaxe é porque o branco chegou, e se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestaram a humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (FANON, 2008, p.94).

O processo de escravização iniciado no século XV que inaugurou um etnocídio brutal de africanos e indígenas⁵⁵, de acordo com o filósofo camaronês Achille Mbembe (2016), resulta do exercício direto do direito soberano que não se submete a quaisquer regras na colônia, inclusive o poder de matar pode ser exercido a qualquer momento e de qualquer maneira.

Da negação racial de qualquer vínculo comum entre o conquistador e o nativo provém a constatação de que as colônias possam ser governadas na ilegalidade absoluta. Aos olhos do conquistador “vida selvagem” é apenas outra forma de “vida animal, uma experiência assustadora, algo alienígena além da imaginação ou compreensão. (MBEMBE, 2016, p.134)

A Lei Áurea⁵⁶ foi um espetáculo da/para a supremacia branca onde negras/os não foram apenas ‘espectadores passivos’ e sim, ‘banidos’ do projeto de progresso que estava por vir (DOMINGUES, 2011, p.21). A população negra das áreas urbanas e rurais do país experimentaram o novo significado de ‘liberdade’ consentido pelo Estado na forma de desprezo e abandono diante da ausência de direitos básicos que assegurassem políticas de reparação imediata.

Os registros históricos retratam o entusiasmo que tomou conta das ruas nas províncias de todo o país, a historiadora Célia Maria Marinho de Azevedo na obra “Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX” (1987) relata que o alarido e as festividades foram sumariamente substituídos pelo apagamento.

O medo branco das cidades serem tomadas como em Santo Domingo⁵⁷, o tema da transição do trabalho escravo para o trabalhador livre, deixam de existir – o negro sai de cena,

⁵⁵ De acordo com dados do Censo de 2010 sobre população negra e indígena, naquela data o número de indígenas no Brasil era de 896.917.

⁵⁶ Lei Áurea. “Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888: Declara extinta a escravidão no Brasil. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829034517/pdf_242.pdf

⁵⁷ O medo branco das cidades serem tomadas como em Santo Domingo – Haiti – 1804 – Revolução Haitiana, situação temida pela elite branca brasileira.

entra o imigrante europeu e também novos temas, como: industrialização, desenvolvimento econômico, urbanização e formação da classe operária brasileira.

Não aconteceu a tal *integração dos negros no mundo dos brancos* (AZEVEDO, 1987, p.18-21). No dia 14 de maio de 1888 – o ‘dia seguinte’ à laureada abolição – a população negra ‘liberta’ passou a afrontar oficialmente os empecilhos impostos para a manutenção da vida. O canto de Lazzo Matumbi ⁵⁸(2020) entoou essa passagem:

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
 Levando a senzala na alma, eu subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci

Zanzei zonzinho em todas as zonas da grande agonia
 Um dia com fome, no outro sem o que comer
 Sem nome, sem identidade, sem fotografia
 O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
 Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
 Pensaram que poderiam me fazer perder

Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta
 Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
 A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
 Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu

Será que deu pra entender a mensagem?
 Se ligue no Ilê Aiyê
 Se ligue no Ilê Aiyê
 Agora que você me vê

Repare como é belo
 Vêh, nosso povo lindo
 Repare que é o maior prazer
 Bom pra mim, bom pra você
 Estou de olho aberto
Olha moço, fique esperto
Que eu não sou menino

⁵⁸ Canção Dia 14 de maio – Lazzo Matumbi é cantor e ativista do movimento negro brasileiro.
<https://www.youtube.com/watch?v=mjORYovN9iY>
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lazzo_Matumbi#:~:text=Lazzo%20Matumbi%20\(Salvador%2C%2024%20de.mais%20marcantes%20da%20m%C3%BAAsica%20baiana%22.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lazzo_Matumbi#:~:text=Lazzo%20Matumbi%20(Salvador%2C%2024%20de.mais%20marcantes%20da%20m%C3%BAAsica%20baiana%22.)

2.1 A EDUCAÇÃO DE NEGRAS/OS NO BRASIL

Desde cedo me habituei a escutar expressões como: ele era estudado; eu fiz até o científico; eu não tive estudo!; nas contas ninguém me passa pra trás; eu gostava da escola, era um sonho pra mim. Guardo na memória o olhar atento de minhas avós nos momentos de leitura, também da postura arredia de uma delas que afirma com energia: não tive muito estudo, mas nunca abaixei a cabeça ou andei encolhida pra ninguém!

Tenho cinco avós e dois avos – nascidos entre 1913 e 1929, famílias que migraram do estado de Minas Gerais e se fixaram no estado de São Paulo (Aparecida do Norte, Ribeirão Preto, São Joaquin da Barra e capital). Eu e minha irmã sempre tivemos curiosidade e respeito para conhecer a história daquelas/es que não chegamos a conhecer, assim fizemos com nossas/os avós/os, mãe, pai, tias/os, primas/os.

Quando pensei nesta passagem que se refere à Educação de Negras/os no Brasil foram as histórias familiares que tomaram minhas reflexões iniciais. Revisitar estas memórias significa mobilizar saudade e afetos, mas também potências e inspirações. Das conversas em família afloraram referências vivas de pessoas com as quais tenho convivido ao longo de minha vida. Recentemente ao escutar o saudoso diálogo entre minha avó (91 anos) e meu tio (74 anos) lembrando o tempo em que migraram de Ribeirão Preto para a capital nos anos 1950, identifiquei os impasses da vida cotidiana naquele período: O Peruche⁵⁹ foi o primeiro bairro que moramos quando chegamos em São Paulo, num cortiço lá na Rua Santa Eudóxia (Tio). A rua era barro só! (Vó). Lá embaixo era barro, mas lá pra cima onde o Eder Jofre⁶⁰ morava era de asfalto, ele morava lá naquele tempo (Tio).

Moradia e trabalho sempre foram preocupações urgentes para as famílias empobrecidas do país, entretanto, o impedimento ao acesso da condição cidadã no projeto de nação, incidiu num abismo de desigualdades demarcado pela raça na estrutura de nosso país. A ausência de políticas públicas do Estado às atrocidades da escravidão, assim como ao destino de libertos como cidadãos, manteve a população negra exposta às condições de desassistência impostas pelo Estado, lançada à própria sorte num oceano de iniquidades – discriminação racial, desemprego, desqualificação para o trabalho, população alvo do controle médico e sanitário, impedimento de acesso aos mecanismos de justiça e proteção policial, insegurança alimentar e

⁵⁹ Bairro localizado na região norte da capital, possui marcante presença africana, considerado *A pequena África paulistana* <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/20/livro-traz-historias-da-pequena-africa-em-sao-paulo>

⁶⁰ Eder Jofre é um destacado ex-pugilista brasileiro <https://acervo.estadao.com.br/noticias/personalidades/eder-jofre,935,0.htm>

precariedade de recursos materiais básicos. Cabe destacar, mesmo nas experiências impostas pela pobreza se explicitam as oportunidades diferenciadas, ou seja, na funesta precariedade há privilégio para quem é branco.

A pesquisadora e Coordenadora Executiva do Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) Maria Aparecida Bento, afirma que os brancos saíram do período escravista com uma herança simbólica e concreta, fruto da apropriação do trabalho de outro grupo por quatro séculos. A autora reitera que há benefícios concretos e simbólicos em negar o privilégio e também evitar caracterizar o lugar do branco na história de nosso país (BENTO, 2002, p. 28).

A intelectual, antropóloga e ativista negra Lélia Gonzalez (1984) afirma que o projeto de nação se organizou a partir de interesses políticos e econômicos, que acarretaram na naturalização do lugar do negro – a reinterpretação do lugar natural pensado por Aristóteles, como justificativa política a partir de uma ordem natural:

Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidos por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar do negro é o oposto, evidentemente: das senzalas às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p.15)

Nesse contexto, a naturalização do lugar do negro como o lugar estagnado e marginal, evidencia as condições de privilégio de quem é branco na sociedade brasileira. A educação representava um passo importante para a modernização, entretanto, a preocupação principal das elites dominantes era mudar a fisionomia do Brasil e apagar o passado escravista – os planos de europeização eram frustrados pela existência daquele contingente negro⁶¹.

⁶¹ A população brasileira no século XIX era representada por 58% de declarantes pretos e pardos, contra 38% que se diziam brancos, enquanto indígenas perfaziam 4% da população. Dentre os brancos a classificação era por nacionalidade (3,8% estrangeiros: portugueses, italianos, alemães, franceses, num total de 362.132), os africanos eram considerados todos do mesmo grupo e eram divididos apenas entre escravizados (138.358) e alforriados (37.699), de acordo com dados disponibilizados pelo [Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica](#) da Universidade Federal de Minas Gerais (NPHEd/ UFMG) e pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado (Fapemig).

Em meados dos anos 1930, as políticas de branqueamento agregam a ideologia que corresponde ao mito fundante da nação brasileira – a ideologia da democracia racial⁶². (CARNEIRO, 2005; GONZALEZ e HASENBALG, 1982; SOUZA, 2014). A Democracia racial convoca uma drástica mudança que anuncia os moldes da identidade nacional, é a negação da identidade não-branca, de nossos corpos, nossas mentes, a partir de uma verdadeira desconstrução do eu, que opera como moderador das tensões raciais existentes e incentiva a camuflagem de aspectos da identidade racial indesejável.

Sueli Carneiro afirma que um verdadeiro processo de desracialização ocorre mais precisamente a partir da República, devido aos negros não serem portadores dos elementos civilizatórios desejáveis para o projeto de nação almejado – aqueles que são tidos enquanto coletividade serão consentidos no processo de inclusão social:

Ela se dará em reconhecimento a excepcionalidades inscritas exclusivamente no âmbito dessa individualidade. E será tão melhor aceita quanto mais puder se desassociar das marcas físicas e simbólicas da negritude. Nesse sentido, o desracializar-se, recusar ou camuflar a identidade racial no plano dos discursos e das práticas são condições imperativas (CARNEIRO, 2005, p. 70).

Nos estudos a respeito da história da educação no Brasil, os processos de escolarização da população negra representam um debate latente, entretanto, é imprescindível superar um determinado padrão de (in)visibilidade que mostrou, por longos anos, as experiências educacionais como processos que inexistiram, ou ocorreram de maneira isolada e casual, como se não houvesse o interesse da população negra pela educação. O pesquisador e filósofo Marcos Vinícius Fonseca afirma que a história da educação de negras/os no Brasil é uma história que ainda precisa ser fortemente contada, que sua recomposição depende de superar um certo imaginário social que foi construído, a respeito do fato de que no Brasil negras/os não frequentavam a escola formal:

A presença dos negros em espaços escolares é um aspecto central da produção que vem sendo realizada sobre esta temática. O predomínio deste tema pode ser entendido como uma resposta ao padrão de invisibilidade que durante muito tempo imperou na historiografia. Desta forma, a produção que vem sendo realizada sobre esse assunto aponta para a necessidade de uma revisão da maneira como a população negra foi tradicionalmente tratada pela história da educação. O conjunto dos trabalhos produzidos sobre o tema caminha no sentido de superar uma tradição de entendimento que promoveu a invisibilidade dos negros apontando para o fato de que raça não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, mas sim, um elemento

⁶² Entre 1889 e 1930 as relações raciais, a miscigenação, assume papel fundamental na construção da ideologia racial, que se transforma no mito segundo o qual a convivência entre brancos, negros e mestiços é livre de conflitos.

estrutural que se manifesta em todas as suas dimensões, inclusive na educação. (FONSECA, 2009, p. 35)

A escola representava a instauração de uma nova ordem no imaginário dos entusiastas pela República, ela era vista como um lugar para a disciplinarização de mentes e corpos para o trabalho. Na ausência de políticas públicas que possibilitassem o acesso pleno da população negra ao sistema educacional foram construídas estratégias singulares que possibilitaram o domínio dos códigos de escrita e leitura. (BARROS, 2005; SOUZA, 2014).

Em Um levante por meio da escrita: a carta da Comissão de Libertos de Paty do Alferes⁶³ para Rui Barbosa, artigo publicado pelo pesquisador e historiador Alexandre Ribeiro Neto, onde sete negros libertos no ano de 1889, reivindicam em nome dos libertos de várias fazendas da região, para a obtenção do governo, o direito à educação de seus filhos, que a lei de 28 de setembro de 1871 lhes concedeu – Vassouras /RJ (RIBEIRO NETO, 2020, p.161;166):

Ao grande cidadão Rui Barbosa. Comissionados pelos nossos companheiros, libertos de várias fazendas próximas à estação do Paty, município de Vassouras, para obtermos do Governo Imperial educação e instrução para os nossos filhos, dirigimo-nos à Va. Excia. Pedindo o auxílio da invejável ilustração e do grande talento de Va. Excia. (...)

Os libertos do Paty do Alferes, por nós representados protestam contra o meio indecente de que o governo quer lançar mão e declaram aproveitando esta ocasião, que não aderem a semelhante conluio e que até agora sugado pelo governo do Império querem educação e instrução que a Lei de 28 de setembro de 1.871, lhes concedeu. O governo continua a cobrar o imposto de 5% adicionais, justo é que esse imposto decretado para o fundo d'emancipação dos escravos reverta para a educação dos filhos dos libertos. (Carta a Rui Barbosa, 1889⁶⁴)

A lacuna a respeito dos processos educacionais na história da educação de negras/os no Brasil denota tensões raciais existentes na relação entre negras/os e a educação na atualidade (FONSECA, 2009; SOUZA, 2014). O levante escrito pela Comissão dos Libertos de Paty do Alferes se destaca por resgatar o protagonismo e o envolvimento ativo da população negra nas experiências educacionais, assim como pela referência ao futuro que almejavam por meio de ações que incidiriam diretamente na estrutura social. Assim como os membros da comissão

⁶³ Estação de Paty do Alferes (Vassouras, Rio de Janeiro): [s.n.]. <http://acervos.casaruibarbosa.gov.br/>

⁶⁴ Trecho da Carta da Comissão de Libertos de Paty Alferes escrita a Rui Barbosa para que proceda juridicamente em favor de seus filhos, em protesto contra o Estado, que devido à morosidade não cumpriu com a Lei do Ventre Livre de 1871, no que se refere ao direito dos ingênuos ao fundo emancipatório.

reconheceram nas letras e no domínio dos códigos de escrita e leitura um elemento transformador, Maria Firmina⁶⁵, Padre Vitor⁶⁶, Antonio Cesarino⁶⁷, Antonieta de Barros⁶⁸, João da Cruz e Souza⁶⁹, Juliano Moreira⁷⁰, Luiz Gonzaga Pinto da Gama⁷¹, entre outras/os intelectuais, compõe a presença da população negra na História da Educação Brasileira. (RIBEIRO NETO, 2020; GOMES et al., 2019).

As iniciativas de entidades e associações marcaram o século XX – a sociedade civil assume a responsabilidade do Estado – no intuito de reparar a desigualdade. Os quilombos, representação da identidade e da afirmação dos valores da negritude, passam a estruturar-se a partir das organizações de resistência. O intelectual Abdias do Nascimento na obra *Quilombismo* (2002), de sua autoria, traça um caminho da retomada ancestral, a partir de estratégias de ação política:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afóchés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade; dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os "ilegais" foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta praxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo. (NASCIMENTO, 2002, p. 265)

As entidades e associações foram fundamentais para a mobilização da população negra em oposição ao abandono do Estado. Junto a elas, a imprensa negra promoveu a visibilidade e

⁶⁵Maria Firmina dos Reis (1825-1917). Nomeada educadora em instituição pública na Vila de Guimarães no Maranhão em 15 de outubro de 1847. <https://mariafirmina.org.br/categoria/firmina-na-escola/>
<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>

⁶⁶ Padre Vitor (1827-1905) Padre e educador <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v20/2238-0094-rbhe-20-e131.pdf>

⁶⁷ Antonio Ferreira Cesarino Júnior (1906-1992) Nascido em Campinas/ SP, educador
http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280715/1/Kabengele_DanieladoCarmo_D.pdf

⁶⁸ Antonieta de Barros (1911-1952). Foi a primeira mulher eleita ao cargo de Deputada no Brasil. Nascida em Florianópolis/ SC. Educadora e escritora <http://www.palmares.gov.br/?p=26651>.

⁶⁹ João da Cruz e Souza (1861-1893). Nascido em Florianópolis, escritor simbolista de maior destaque no Brasil. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/206-cruz-e-souza>

⁷⁰ Juliano Moreira (1873-1933) Psiquiatra, fundador da disciplina de psiquiátrica no Brasil. Entrou na Faculdade de Medicina da Bahia aos 14 anos, graduando-se aos 18 anos. Rebateu Nina Rodrigues de que a mestiçagem seria a causa das doenças mentais. <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-01-06/juliano-moreira-o-psiQUIATRA-negro-que-revolucionou-o-tratamento-das-doencas-mentais-no-brasil.html>

⁷¹ Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882) Nascido em Salvador/BA, jornalista advogado autodidata “rábula”, lutou pela liberdade e direitos de negras/os no Brasil. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>.

a valorização da negritude, como elementos facilitadores do acesso à educação e divulgadores dos manifestos em prol da integração e conscientização dos direitos de negras/os (GONÇALVES e SILVA, 2000; GONZALEZ e HASENBALG, 1982). As movimentações negras se avolumaram em todas as regiões do país.

A Frente Negra Brasileira (1920), o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1968) e o Movimento Negro Unificado (MNU) (1978), representam iniciativas que abriram caminhos na construção de uma agenda histórico-política que reverbera na atualidade – espaços de negociação e participação política, em lutas pela implementação de políticas públicas, pela presença global nas decisões que envolvem o planejamento da nossas e das futuras gerações – interferindo nas políticas educacionais do país. Parafraseando Frantz Fanon:

NÃO BASTA apenas combater pela liberdade de seu povo. É preciso também, durante todo o tempo de duração do combate, reensinar a esse povo e em primeiro lugar reensinar a si mesmo a dimensão do homem. É preciso percorrer os caminhos da história do homem condenado pelos homens e provocar, tornar possível, o encontro de seu povo e dos outros homens. (FANON, 2008, p. 253)

2.2 MARCOS REGULATÓRIOS NA EDUCAÇÃO

*Eles vão chegar, é uma turba, virão com cotas ou não!
Despertando o medo branco
SOLANO, em desabafo*

Os embates travados pela população negra para garantir a inserção na instrução pública brasileira se deram num cenário de permanente contenção. A sociedade em seus diversos setores não se posicionou, política e ideologicamente, de maneira enfática contra o racismo. Pelo contrário, o racismo está presente nas instituições alojado na estrutura social, concretizando a negação da cidadania e direitos a negras/os e indígenas (CARNEIRO, 2005; GONZALEZ e HASENBALG, 1982; GOMES, 2011).

De acordo Nilma Lino Gomes (2011), os mecanismos de Estado em nível legislativo mantiveram as desigualdades entre negros, indígenas e brancos, devido à construção de práticas sociais e políticas públicas que desconsideram o racismo. Negar o racismo em suas variadas dimensões parece ser uma tarefa sistemática de grupos hegemônicos por aqui, como atenta Lélia Gonzalez:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tipo finas... nem parece preto. (GONZALEZ, 1984)

As reivindicações do passado se atualizam no presente, o entendimento a respeito da reparação pelas injustiças históricas representa debate candente, entretanto, seguem negligenciadas nas políticas públicas, especialmente na área da Educação. A pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e o pesquisador Luiz Alberto Gonçalves, ambos do campo da Educação atuantes no debate das Políticas de Promoção da Igualdade Racial e na luta antirracista destacam:

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 134).

Conversando com minha mãe (71 anos) sobre sua infância, disse que não podiam falar sobre a escravidão agente não podia falar sobre um monte de coisas, eu lembro que tinha isso. Sobre o percurso escolar nos anos iniciais recorda que aos 12 anos a escola era um sonho, ao mesmo tempo que achava que não era pra ela. “Eu era uma menina estudiosa, tirei o diploma do grupo. Eu trabalhava em frente da escola – era babá – eu ficava olhando pra lá, eu queria entrar naquela escola. Era um sonho que eu tinha. Comecei a fazer a admissão, mas não tinha dinheiro pra pagar. Eu queria estudar!”

A negação das desigualdades crônicas em nosso país como fruto da desigualdade racial, evidenciam a omissão do branco na cena da escravidão, inerente à dimensão estrutural do racismo. A sociedade brasileira despreza a reparação compulsória e enaltece um projeto de nação inaugurado com a exploração de negras/os e indígenas, culminando em violências e etnogenocídio massivo, que se busca ignorar até hoje. A omissão da presença do branco nesse cenário mantém a estrutura. A pesquisadora e psicanalista Grada Kilomba em sua obra “Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano” afirma que há uma tendência em ver o racismo como uma ‘coisa’ externa, ou mesmo uma ‘coisa’ do passado, negando a sofisticação de suas inúmeras dimensões:

O racismo é revelado em nível estrutural, pois pessoas negras e People of Color⁷² estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. (KILOMBA, 2019)

O advogado e filósofo Sílvio Luiz de Almeida, parte da tese que o racismo é sempre estrutural, considerando que ele integra a organização política e econômica numa sociedade, de maneira que reitera:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2019, p.32).

No que se refere aos dispositivos legais no âmbito da educação brasileira, os marcos regulatórios correspondem a medidas legais de ordem jurídica, política e administrativa que organizam e regulamentam práticas educacionais. Dos marcos legais no sistema educacional brasileiro destaco três documentos, sancionados entre a primeira metade do século XIX e as primeiras décadas do século XXI.

Os principais critérios na seleção dos documentos foram a repercussão e o impacto que tiveram nas práticas do sistema educacional brasileiro, assim como, por apontarem elementos relevantes no debate acerca da educação antirracista – educação comprometida com a prática da liberdade (HOOKS, 2013).

O primeiro documento é a lei nº1 de 14 de janeiro de 1837 – Lei da Instrução Pública; o segundo, a lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003 – Lei de obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino; e o terceiro, a lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. As três leis em destaque são políticas educacionais brasileiras, sendo que a segunda delas corresponde a uma Política de Promoção da Igualdade Racial.

Em meados do século XIX o Brasil era majoritariamente rural, escravocrata, patriarcal, com a maioria da população analfabeta, entretanto, perseguia uma meta ambiciosa – o progresso (AZEVEDO, 1987; LOURO, 2004). Este foi um período de transição e expectativa de

⁷² Termo usado para designar pessoas racializadas, traduzido da língua inglesa como “pessoas de cor”.

superação das tensões presentes nas relações raciais, assim como do modelo escravagista. Além dos prejuízos causados pela escravidão, o Brasil também carregava o peso da imagem do país vitimado por ter sido colonizado pelo país errado: Portugal – o elemento luso era inferiorizado etnicamente quando comparado com os germânicos, sendo considerados os brancos⁷³ degredados.

O elemento civilizador “português” somado às presenças africana, indígena e mestiça afastava o almejado advento do ‘Brasil do futuro’. A preocupação era fundamentalmente apagar a “fisionomia da colônia” que concretizava a desqualificação racial (CARDOSO, 2014, p.25). A esperança estava centrada numa espécie de diluição da raça⁷⁴ que apostava na conversão da população ‘desregada’ em cidadãos disciplinados moral e profissionalmente (AZEVEDO, 1987, p.66). Com a constituição de 1824, a necessidade de ‘instruir e civilizar’ a população se tornou mais premente e as expectativas em relação à educação representavam uma aposta otimista, entretanto, o projeto de educação pública não universalizou os processos de escolarização e continuou a eleger os sujeitos que deveriam ser educados (AZEVEDO, 1987; BARROS, 2016; CARDOSO, 2014; PASSOS, 2010). A lei nº1 de 14 de janeiro de 1837, tinha como premissa estipular as regras gerais para o ensino básico. O que merece destaque no documento é o artigo 3º, que proíbe sumariamente a frequência nas escolas daquelas/es que eram escravos, e pretos africanos, fossem elas/es livres ou libertas/os:

Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro 1837. – Nº 1. Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro:

Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte. DA INSTRUCÇÃO PRIMARIA. CAPITULO I. DAS ESCOLAS DE INSTRUCÇÃO PRIMARIA. Artigo 1º As Escolas Publicas de instrucção primaria comprehendem as tres seguintes classes de ensino: 1ª Leitura, e escrita; as quatro operações de Arithmetica sobre numeros inteiros, fracções ordinarias, e decimae, e proporções: principios de Moral Christã e da Religião do Estado; e a Grammatica da Lingua Nacional. 2ª Noções geraes de Geometria theorica e pratica. 3ª Elementos de Geographia. Artigo 2º A matricula dos alumnos será dividida nas tres classes de ensino sobreditas: e nenhum será admitido a frequentar alguma das duas classes ultimas, sem que se tenha mostrado prompto em todos os elementos da primeira. **Artigo 3º São prohibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º. Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.**⁷⁵

⁷³A hierarquização é central no conceito de branquitude, A hierarquização parte de um ideal normativo que assume o padrão universal. No caso o elemento luso é desqualificado enquanto padrão de brancura, pois não corresponde ao modelo hegemônico dominante – a supremacia branca.

⁷⁴O racismo científico apostava na miscigenação sistemática como solução para o apagamento de características raciais inferiores. No Brasil a imigração europeia como agente de purificação racial representou uma estratégia política de Estado para o apagamento dos quase quatrocentos anos de escravização.

⁷⁵ Grifo meu

A proibição e a obrigatoriedade foram termos que se destacaram nos documentos deste período – obrigatoriedade de que crianças e jovens frequentassem as escolas e interdição do acesso à educação formal para a população negra. A Lei da Instrução primária foi regulamentada pelo Ministério do Império, estabelecida nas províncias a partir de 1835, sendo possível encontrar uma multiplicidade de textos que se diferenciam no tipo de proibições e permissões ao longo deste período, o que se refere a diversas possibilidades de ser negro no Império brasileiro (BARROS, 2016, p. 603; LIMEIRA e SCHUELER, 2008).

Na província de Santa Catarina a primeira proibição fazia referência aos cativos (1854): “Os professores receberão por seus discípulos todos os individuos que, para aprenderem primeiras letras, lhes forem apresentados, excepto os captivos, e os affectados de molestias contagiosas” (BARROS, 2016, p. 597). Ainda na província de Santa Catarina, quando se referia ao ensino noturno não havia proibição aos escravizados, desde que tivessem autorização de ‘seus senhores’: no Regimento da Escola Noturna Sete de Setembro, de 1874: “Não serão admitidos à matrícula: [...] §2 os escravos que não tiverem licença de seus senhores” (BARROS, 2016, p.600). Na província do Rio Grande do Norte havia exceção para as mulheres escravizadas, desde que a finalidade fosse ensinar prendas domésticas, sob pena de perda do ordenado do mês para a/o professor/a, caso houvesse desvio dessa finalidade (BARROS, 2016, p. 601). A ideia do convívio entre brancos e negros assumia um caráter de ‘contaminação’ – dos costumes de sua cultura ‘primitiva’, da influência no comportamento e da proliferação de moléstias – caracterizando a educação como instrumento de dominação e controle.

Para a população negra, a educação representava um caminho de integração social, participação política e partidária – elemento fundamental para o processo de ‘abolição’ do papel compulsório imposto pela colonização (AZEVEDO, 1987; PASSOS, 2010). Uma hipótese diante da variação de mecanismos de interdição do acesso ao sistema educacional público neste período, indica uma disputa pelo lugar de negros/os na sociedade em expansão e a branquitude como marcador dos privilégios no processo de expansão do sistema educacional na sociedade brasileira.

A procura persistente dessa população por essas instituições, inclusive as inúmeras alterações em nível legislativo, denotam o possível incômodo gerado pelo interesse que mantinham mesmo diante das desvantagens explícitas (BARROS, 2016, p. 599). Outros modelos educativos coexistiram no mesmo período, de forma que a população negra não ficou inteiramente ausente dos processos educacionais, ainda que os empecilhos e restrições estivessem marcadamente determinados pelas instituições públicas de educação.

Seguindo esses passos, encontram-se inúmeras iniciativas privadas com finalidade de ensino que incorporam em seu quadro educacional negras/os de variadas idades, como exemplo destaco a Escola de Pretextato dos Passos e Silva. O professor Pretextato identificava-se preto – igualmente assim denomina seus alunos – manteve escola em área urbana na Freguesia de Sacramento (Rio de Janeiro) destinada a meninos pretos e pardos⁷⁶, criada em 1853. Em 1856 o referido professor elaborou um dossiê encaminhado à Euzébio de Queiroz, documento marcado por tom emocionado, onde ressaltava a timidez que o impedia de prestar os exames na presença da Inspetoria da Corte (SILVA, 2002).

O artigo da historiadora Adriana Maria Paulo da Silva – A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista, apresenta o referido documento:

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte

Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na escola do suplicante, por este ser também preto. Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n. 313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura; contudo é assaz acanhado, para em público responder com prontidão, todas as perguntas de um exame; e esta é a razão porque vem perante V. Exa. implorar a graça de o dispensar deste ato, que não recusaria se não conhecesse a sua falta de coragem e de desenvolvimento momentâneo [...] (SILVA, 2002)

Notadamente o dossiê é encaminhado a Euzébio de Queiroz⁷⁷, que diante de volumosa documentação recebida, só a esta concede deferimento⁷⁸: O Conselho Diretor à vista dos

⁷⁶ A identificação raça/ cor no texto não se refere aos critérios atualmente utilizados pelo IBGE, cabe salientar que as nomenclaturas de referência – preto, pardo, crioulo, cabra – indicava a posição social nesse período. O censo populacional era realizado com finalidade e referência que difere da autoidentificação atualmente utilizada pelo IBGE, entretanto, é possível que a variação de nomenclaturas (pretos, pardos, crioulos, cabras) determinasse a identidade racial de maneira semelhante aos dias atuais com referência à população brasileira (SILVA, 2000, p. 153).

⁷⁷ Euzébio de Queiroz foi ministro do Supremo Tribunal de Justiça, na ocasião era senador, também era membro do Conselho de Estado. Aprovou no ano de 1850 a lei que proibia o tráfico de africanos – considerada a primeira lei que gerou impacto https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Eus%C3%A9bio_de_Queir%C3%B3s

⁷⁸ No intuito de viabilizar a obtenção do deferimento um dossiê foi montado por Pretextato, composto por: dois abaixo-assinados das famílias dos alunos apoiando a permanência da escola; o abaixo assinado de pessoas que o

documentos que junta o suplicante ao seu requerimento, e atendendo a conveniência de haver mais estabelecimentos em que possam receber instrução os meninos a que se refere o suplicante, julga que se lhe poderia conceder a dispensa que requer (SILVA, 2002, p. 152). O privilégio da identidade racial branca é demarcado na carta: “os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta”, explicitando a manutenção da instituição escolar como espaço de direito e privilégio exclusivo das famílias brancas. O racismo foi denunciado por Pretextato – os meninos pretos quando não eram impedidos de matricular-se, não recebiam “ampla instrução”, pois eram pessoal e “emocionalmente coagidos”. As famílias dos meninos pretos confirmam o racismo nas práticas pedagógicas na escola onde os professores e alunos são brancos, e seus filhos – “pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas” – anunciam em documento datado de janeiro de 1855 (SILVA, 2002, p. 156):

Nós abaixo-assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e alguns tinham de entrar neste ano. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com o seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora. E por ser tudo isso verdade, nós assinamos (...) (SILVA, 2002).

Os múltiplos impasses na busca de um lugar na sociedade brasileira foram balizados por iniciativas individuais e coletivas que buscaram multiplicar as possibilidades e oportunidades de inserção da população negra. O processo de reconhecimento da identidade negra contribuiu diretamente na construção de organizações que passaram a reivindicar escolas que incluíssem a cultura e história – a participação progressiva de negras/os com o status político de cidadãos/os incidiu num controle maior dos deveres do Estado (GOMES, 2011, p. 136). O impedimento legal conteve o ingresso da população negra nos processos de escolarização formal e, ainda que não tenha impedido o acesso ao letramento e instrução inicial, as desvantagens geradas se concretizaram na desigualdade racial na Educação.

conheciam; o atestado de um vizinho; e um atestado do inspetor de seu quartirão escrito de próprio punho (BARROS, 2016).

Os mecanismos de Estado que impediram o acesso à instrução pública de negras/os durante o século XIX estabeleceram afrouxamentos em nível legislativo nas décadas seguintes. O ‘desaparecimento’ das proibições formalizadas nos textos não foi vinculado ao reconhecimento das (des)vantagens geradas – vantagem do privilégio branco e desvantagem em larga escola para as/os negros (BARROS, 2016; GOMES, 2011; PASSOS, 2010)

Nas décadas seguintes a construção de estratégias de controle social em favor dos direitos da população negra foi assumida pelos movimentos negros. Movimentos construídos a partir de diferentes concepções e estratégias de enfrentamento, considerando que alguns tinham finalidade de ação política, mas também de realizar pesquisas fora da academia – militância e pesquisas comumente se misturam neste campo. (GONÇALVES e SILVA, 2000; GONZALEZ e HASENBALG, 1982). Nas palavras de Lélia Gonzalez falar sobre movimento negro:

Implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubás ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos, etc) apesar da redução à “igualdade” imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p. 18).

A preocupação com a inserção da população negra no sistema educacional foi tomada como direito social pelas várias organizações negras, inclusive identificaram demandas específicas que não estavam incluídas nas políticas educacionais. (GOMES, 2011, p. 134). Retomando alguns aspectos em relação às condições gerais de acesso da população à educação da população negra na sociedade brasileira no século XX, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva afirmam:

Adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.138).

Nos anos que se sucederam, as políticas educacionais não incorporaram um projeto de emancipação para a população negra. O modelo de desenvolvimento almejado para o Brasil estava associado à um projeto de nação sustentado pelo embranquecimento. Como afirma Sueli

Carneiro (2005, p.75), “o embranquecimento é tanto um projeto estético e eugênico, como uma estratégia de promoção dos grupos raciais considerados adequados para sustentar o processo de modernização econômica”. As políticas educacionais atravessadas pela política de embranquecimento estabeleceram relações raciais com hierarquização racial – processo de naturalização de uma pretensa superioridade de pessoas brancas frente a uma suposta inferioridade cognitiva e intelectual de pessoas racializadas. (CARNEIRO, 2005; BENTO, 2002). A imprensa negra no início do século XX, assim como as entidades e iniciativas coletivas que começam a surgir com conotação política assumiram o papel que o Estado brasileiro deixou de cumprir, conforme apontam Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.140).

As décadas seguintes foram marcadas por reivindicações intensas e a formação de bases políticas acerca do reconhecimento das desigualdades que sentenciaram as populações negras e indígenas às camadas empobrecidas e subalternizadas do país (GONZALEZ e HASENBALG, 1982). No início do século XXI (2003) o país inaugurava o primeiro mandato de um governo democrático presidido por liderança⁷⁹ política emergente das camadas populares – mandato do presidente Lula – uma nova era democrática carregada de tensões políticas.

Neste contexto, dois fatos marcantes de acordo com Nilma Lino Gomes (2013), foram responsáveis por maior visibilidade das questões étnico raciais, nomeados por ela como visibilidade emancipatória, quando vozes que antes não eram ouvidas começaram a reverberar no campo do debate e do embate político e ideológico na sociedade brasileira. O primeiro deles foi a III Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e

⁷⁹ O governo de Luiz Inácio Lula da Silva – primeiro presidente ex-operário – inaugura a *Era Lula e Dilma* (2002-2010/ 2011-2016). As prioridades do governo foram a redução da pobreza e da desigualdade social, a retomada do crescimento e estabilidade econômica do, participação maciça de movimentos sociais. https://pt.wikipedia.org/wiki/Governo_Lula#:~:text=Lula%20foi%20o%20primeiro%20ex.e%20de%202007%20at%C3%A9%202011.&text=Teve%20como%20principais%20marcas%20a.pobreza%20e%20da%20desigualdade%20social.

intolerância correlata, em Durban, África do Sul no ano de 2001; o segundo foi a alteração da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela lei nº 10.639/03. (GOMES, 2013). A lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003 é sancionada num panorama político com a expectativa de mudanças profundas no cenário político-econômico-social brasileiro, considerada a primeira lei antirracista na educação⁸⁰.

Ela foi instituída pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e regulamentada pelo Ministério da Educação, fazendo parte da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de afirmar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira (NASCIMENTO, 2018, p. 32). O primeiro destaque que faço neste documento é a determinação do artigo 26:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A lei 10.639/03 altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece a inclusão obrigatória do ensino da História e Cultura Afro-brasileira – da educação infantil ao ensino superior – nos estabelecimentos de ensino em nível nacional. Para a implementação da lei é elaborado um parecer que aponta a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, inclusive que conduzam de maneira positiva e comprometida a educação das relações étnico-raciais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 2). Nomeado Parecer Petronilha – elaborado pela educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o documento explicita seus objetivos e afirma o compromisso institucional da lei. Entretanto, a responsabilidade da implementação e avaliação cabe a toda sociedade brasileira:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com

⁸⁰ Com a alteração para lei nº11.645/08 contempla um resultado de lutas do movimento negro brasileiro e movimento indígena.

a educação dos brasileiros, para nele buscarmos orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 2)

A lei 10.639/03 busca corrigir uma distorção, pois todos têm direito a conhecer sua história. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em mesa redonda Dez anos da lei 10.639/03: balanços e perspectivas, no processo de implantação da lei o mito da democracia racial representa um dos grandes atravancadores: “O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana está desconstruindo o mito da democracia racial? ou está construindo um novo contorno ou uma nova forma de expressão?” (SILVA, 2013).

A valorização da história brasileira que contempla a cultura e história de africanos, afro-brasileiros, propõe uma mudança no projeto de sociedade quando inclui a participação daquelas/es que sempre foram negados. Nessa direção, o segundo destaque se refere à alteração da redação da lei nº 10.639/03 no ano de 2008, que incorpora o ensino da Cultura e História Indígena – alterada para lei nº 11.645/08:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A respeito das ações desenvolvidas a partir da alteração da lei, o movimento indígena tem assumido a implementação da lei nº 11.645/08 como ação estratégica nas reivindicações, assim como o protagonismo, levando em conta a pluralidade de grupos indígenas distintos no compartilhar suas histórias e culturas. Cabe salientar que o reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural como princípio constitucional, exige que os conhecimentos a respeito dos povos indígenas contemplem as especificidades dos diferentes grupos valorizando suas lutas políticas, visões de mundo, modos de vida, suas línguas, saberes e práticas.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 8). Em relação ao cumprimento e à elaboração de estratégias incorporadas ao plano político pedagógico das instituições, é de extrema importância que o entendimento da transversalidade nas práticas educacionais não restrinja os conhecimentos de história e cultura a dias comemorativos no calendário anual, ou mesmo a atividades que remetam exclusivamente a manifestações culturais e folclóricas.

É fundamental que o ensino, pesquisa e extensão submetam novos saberes em áreas específicas e interdisciplinares. Avaliações realizadas através de pesquisas, especialmente no campo da Educação e Políticas Públicas, apontam que inúmeros impasses são encontrados na implementação da lei – a temática história de cultura afro-brasileira, africana e indígena - não é aplicada a contento; há persistência na manutenção de um projeto meramente eurocêntrico e hegemônico de educação; além de se manterem as desigualdades devido à marginalização de negros e indígenas na reprodução das relações de poder, ou seja, o exótico e diferente mesmo quando incorporado, mantém o lugar subalternizado desses novos saberes (NASCIMENTO, 2018, p. 127). A pesquisadora Daniele Galvani do Nascimento afirma:

Embora a promulgação da lei tenha acontecido há mais de uma década, ainda podemos identificar diversos impasses em sua implementação, dificultando assim uma educação que compreenda e incorpore as diferenças no seu cotidiano, implicando na manutenção de uma sociedade que tem em sua base relações de poder pautadas na discriminação e no racismo. (NASCIMENTO, 2018, p. 14).

Para Nilma Lino Gomes temos ainda de superar uma questão simbólica, ao invés de falarmos sobre a lei nº 10.639/03 e a lei nº 11.645/08, precisamos falar sobre a alteração da LDB, pois essa é a lei que vigora para todas as instituições de ensino brasileiras, sejam estas instituições públicas ou privadas, e que abarca todos os níveis de ensino, da educação básica às universidades (GOMES, 2013).

Durante o 18º Congresso Mundial da Internacional Union of Anthropological and Ethnological Sciences – IUAES em 2018, o antropólogo e pesquisador Kabengele Munanga na conferência “A Antropologia Brasileira diante da Hegemonia Ocidental”, salientou a importância das políticas de ações afirmativas, referindo-se a momentos importantes como o da Marcha de Brasília em 1995 – primeiro espaço em que se falou em cotas, de acordo com o pesquisador – e o da Conferência de Durban⁸¹ em 2001. Munanga (2018) afirma:

⁸¹ Conferência Mundial contra o Racismo e Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul. <https://portal.uneb.br/proaf/2020/12/15/18-anos-de-cotas-na-uneb-historias-de-lutas-e-garantia-de-direitos/>

Antes da conferência de Durban era difícil encontrar pretos, pardos e indígenas na universidade (...) foram discutidas em todo o Brasil as cotas para a população negra. Não eram cotas raciais, isso tem diferença, nunca falaram sobre a presença ou ausência de negros na universidade.

De acordo com este pesquisador:

Depois da Conferência de Durban, o Brasil oficial engajou-se, como não se vira antes, na busca dos caminhos para a execução da Declaração dessa Conferência da qual foi um dos países signatários. A declaração previa a implementação das políticas de ação afirmativa, inclusive as cotas, em benefício dos negros, índios e outras chamadas minorias. As polêmicas e controvérsias a respeito dessas políticas são indicadores das realidades de uma sociedade que ainda vive entre o mito e os fatos, ou melhor, que confunde o mito e os fatos, ou seja, onde o mito funciona como verdadeira realidade. (MUNANGA, 2015, p. 23)

A Conferência teve um papel potencializador, a partir de iniciativas em nível municipal, estadual e federal foram realizadas para a implementação do sistema de cotas em todo o país (MAIO e SANTOS, 2006, p. 189). Conforme afirmam os antropólogos e pesquisadores Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (2006, p. 189):

A partir de 2002, o debate e a implementação de políticas de ação afirmativa com viés racial, com foco no sistema de cotas, estenderam-se por diversas universidades públicas, tanto estaduais como federais. Em sua ampla maioria, com regras variadas, foram definidos mecanismos centrados na autodeclaração dos candidatos. (MAIO e SANTOS, 2006)

A implementação de Políticas de Ações Afirmativas, através das cotas para o acesso de cursos de graduação nas universidades públicas começaram em 2002, nas instituições: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)⁸², Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB)⁸³. A defesa pelas cotas nas universidades, concretizam pauta da agenda política do movimento negro marca a importância de seu histórico de luta em defesa do pilar fundamental de acesso aos direitos políticos, econômicos e sociais – a educação de qualidade como direito promovido pelo Estado.

⁸² Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF também fez parte do processo seletivo da UERJ – sistema integrado.

⁸³ A UNEB desde o primeiro ano implementou cotas para acesso aos cursos de graduação e pós-graduação

O terceiro documento é a lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, sancionada durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff.⁸⁴ Com a aprovação desta lei, o objetivo foi destinar 50% das vagas das instituições federais de ensino para egressos do ensino médio público, levando também em conta a renda familiar e a identificação⁸⁵ étnico-racial de estudantes:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

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 - IBGE⁸⁶.

No ano de 2016 durante com o mandato presidencial considerado ilegítimo⁸⁷, após o impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff, a lei nº 12.111 tem a redação alterada – lei nº 13.409/16:

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), passam a vigorar com as seguintes alterações:

“ [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.

.....” (NR)

“ [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,

⁸⁴ A presidenta Dilma Rousseff não chegou a concluir o seu segundo mandato, devido a golpe político levado ao impeachment da governante.

⁸⁵ A identificação de candidatas/os é feita por heteroidentificação e autodeclaração.

⁸⁶ Redação alterada pela lei nº 13.409, de 2016.

⁸⁷ Com o processo de impeachment que afasta a presidenta Dilma Rousseff, assume interinamente o cargo de presidente, Michel Temer.

pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

.....” (NR)

A alteração feita em 2016 – que possui a mesma redação da lei nº 12.711⁸⁸ – ainda prevê uma avaliação em 10 anos, especialmente para a revisão do programa especial, entretanto, não fica nítido quais são os critérios e condições de renovação do referido programa:

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. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Cabe ainda colocar que a Lei nº12.711, de acordo com o artigo 5º será revisada em 2022, conforme o texto: “não fica nítido quais são os critérios e condições de renovação do referido”. A partir da revogação da lei federal, as reservas de vagas nas universidades públicas deixam de ter foco no critério racial, com foco no critério socioeconômico – “cotas sociais” – com a justificativa de contemplar estudantes de escolas públicas, invisibilizando a desigualdade presente no acesso à educação, especialmente das populações negra e indígena.

O debate em torno das decisões do Estado brasileiro a respeito de ações afirmativas representa uma reivindicação central do movimento negro brasileiro, pois possibilita uma discussão mais ampla quanto à questão racial, já que envolve diferentes setores da sociedade (CARNEIRO, 2007; ALBERTI e PEREIRA, 2006; GOMES, 2011). No tocante às condições de aplicabilidade e correção das distorções um ponto que merece distinção é o modo como o movimento negro sempre enfatizou a construção da democracia para todos os segmentos étnico-raciais no enfrentamento ao racismo com prioridade no respeito à diferença pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

⁸⁸ Na lei nº 12.711 o art. 7 teve o primeiro texto alterado o “Poder Executivo”, foi retirado da função de revisar a Política de Ação Afirmativa.

2.3. NATURALIZAR AUSÊNCIAS: A UNIVERSIDADE NÃO É TERRITÓRIO BRANCO

Falando sobre nossas referências de afeto e de vida, eu e minha irmã retomamos algumas de nossas memórias familiares. Pai Manoel (1857- (?), tataravô) era caixeiro viajante e nunca foi escravizado. Sua filha Alzira (1875-1960, bisavó) nasceu livre, era quituteira na Casagrande. As crianças também eram livres – todos moravam numa casa dentro da fazenda. Suas filhas (nossas avós) foram alfabetizadas na fazenda onde moravam antes de migrarem para São Paulo – Dindinha (1913-2014), estudou até o 4º ano; Alice (1915-2015) até o 2º ano; Iza (1920-1999) até o 2º ano também, só que em Colégio de freiras em São Paulo.

Das lembranças que tenho desde minha infância, a mais duradoura é da obstinação e dedicação de cada uma delas. O aconchego das brincadeiras, o faz-de-conta, as fantasias coloridas, os aromas da cozinha, da casa, o humor espontâneo, os momentos ternos e as histórias que contavam. Para elas a escrita e a leitura tinham lugar especial e privilegiado – ter boa caligrafia, escrever e gostar de ler era muito importante.

Entendi cedo que os momentos de leitura eram silenciosos e atentos, aprendi a respeitar. Com a ingenuidade comum da primeira idade cheguei a desejar usar óculos como elas usavam, para acompanhar aqueles momentos – eu as admirava com seus olhares inquietos, mergulhadas naquele universo que era mágico para mim. Os talentos da alta costura, a dança de improviso, a alquimia culinária, as soluções inventivas – somados ao fato destas serem mulheres que em seu tempo nunca se encaixaram nos padrões – representam valiosos saberes.

Ensinar com sua presença no mundo a conjugação dos verbos: valorizar, agradecer e resistir. Nos contaram pouco sobre os anos que frequentaram a escola, entretanto, os conhecimentos que compartilharam em vida, certamente ocupariam inúmeras *cadeiras* na universidade. A linguagem afetiva das pessoas negras foi atravessada pelas iniquidades que o contexto escravocrata gerou, entretanto, nossa capacidade de sobreviver significa um processo de resistência – resistir e aprender a responder a necessidades que contrariam a lógica da realidade prática cotidiana. Em “Vivendo de amor” bell hooks (2006) afirma:

“(…) num contexto de pobreza, quando a luta pela sobrevivência se faz necessária, é possível encontrar espaços para amar e brincar, para se expressar criatividade, para se receber carinho e atenção. Aquele tipo de carinho que alimenta corações, mentes e também estômagos. No processo de resistência coletiva é tão importante atender as necessidades emocionais quanto materiais”. (HOOKS, 2006, np)

Essa mesma linguagem diante do insustentável, também pode romper com o silêncio e ecoar como denúncia – não como um lamento. Em 1960 foi publicada a primeira edição da obra literária *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*:

Figura 5: A escritora Carolina Maria de Jesus



23 de junho...

Passei no açougue para comprar meio quilo de carne para bife. Os preços eram 24 e 28. Fiquei nervosa com a diferença dos preços. O açougueiro explicou-me que o filé é mais caro. Pensei na desventura da vaca, a escrava do homem. Que passa a existência no mato, se alimenta com vegetais, gosta de sal, mas o homem não dá porque custa caro. Depois de morta é dividida. Tabelada e selecionada. E morre quando o homem quer. Em vida dá dinheiro ao homem. E morta enriquece o homem. Enfim, o mundo é como o branco quer. Eu não sou branca, não tenho nada com estas desorganizações. (JESUS, 2014, p.70)

Fonte: Brasil Escola disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm>

Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra migrante, compartilhou em seu *diário* as tribulações cotidianas da vida de moradora na favela do Canindé, na cidade de São Paulo, retratando a vida de parcela significativa da população negra brasileira, concretamente afetada pelos efeitos do abandono do Estado desde o período pós-abolição. A célebre escritora e o brilhantismo de suas obras recebem na atualidade o reconhecimento no universo literário com o título de Doutora *Honoris Causa*⁸⁹ – após 44 anos de sua morte e 59 anos da publicação de seu primeiro livro. Carolina, assim como inúmeras outras/os mulheres e homens negros/os de seu tempo, não ocupou os bancos da universidade. O entendimento da sociedade brasileira a respeito de quem deve chegar às universidades está intimamente ligado ao legado da colonização. No documentário *Lidando com o racismo na Europa*, Grada Kilomba debate a expectativa de ocupação de espaços de poder e prestígio sob imposições colonizadoras,

⁸⁹ A titulação que significa “por causa de honra” é equivalente ao doutoramento acadêmico. Foi concedida em homenagem póstuma à escritora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, no dia 26 de fevereiro de 2021. *Bitita é Doutora! Viva Doutora Carolina Maria de Jesus!* <https://conexao.ufrj.br/2021/02/25/bitita-e-doutora/>

colocando em questão a forma como podemos existir – ser branco é ser valorizado, ser negro é ser marginalizado: “Somos ensinados todos os dias a entender quem é branco e qual é o lugar do sujeito branco nessa sociedade; e quem é negro, e qual o lugar do sujeito negro nessa sociedade” (KILOMBA, 2014). O lugar do negro na sociedade brasileira foi permeado por processos de branqueamento. Lélia Gonzalez (1984; 1994) se debruçou sobre este tema, assim como confrontou nas vivências pessoais, as contradições e violências desses processos:

Eu sou uma mulher nascida de família pobre, meu pai era operário, negro, minha mãe uma índia analfabeta. Tiveram 18 filhos e eu sou a 17ª. E acontece que nessa família todos trabalhavam, ninguém passava da escola primária, mesmo porque o esquema ideológico internalizado pela família era esse: estudava-se até a escola primária e, depois, todo mundo ia à batalha em termos de trabalho para ajudar a sustentar o resto da família. Mas no meu caso o que aconteceu foi que, como uma das últimas, a penúltima da família, já tendo como companheiros de infância os meus próprios sobrinhos, quer dizer, a visão de meus pais com relação a mim já foi uma visão de neta, praticamente. Então, eu tive oportunidade de estudar, fiz jardim de infância ainda em Belo Horizonte, fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais a minha condição de negra. E, claro, passei pelo ginásio, científico, esses baratos todos. Na Faculdade eu já era uma pessoa de cuca já perfeitamente embranquecida, dentro do sistema. (GONZALEZ, 1994, p. 383)

O sistema educacional brasileiro foi forjado com base na política de branqueamento, de forma que é uma das instituições que atualiza o racismo. Intelectuais brasileiros formularam e propagaram a ideia – defendiam a mestiçagem como solução atenuante para o que encaravam como um problema de raça. A partir da década de 1930, a miscigenação fez parte do discurso enaltecido pela ideologia da democracia racial, que buscava favorecer uma identidade nacional embranquecida.

A política do branqueamento se fez presente na escola e lá encontrou campo fértil, em formas de tratamento que buscavam muitas vezes suavizar as relações entre professoras/es e estudantes “clareando” as pessoas através nomeações como “moreninho”, “marronzinho”, “cor de jambo”. O silêncio em relação à discriminação é outro fator presente na relação entre professoras/es, estudantes, instituições, e também as famílias negras e brancas. O ideal estético e de comportamento baseado na estética branca que se impunha, influenciava diretamente os penteados, vestimentas e o comportamento. Muitas crianças aprenderam que eram negras na escola. Um aspecto danoso do branqueamento é o apagamento das memórias ancestrais, que representa um dos avassaladores efeitos do racismo. A omissão da cor, das características fenotípicas e culturais são acobertadas, pois ‘denunciam’ a ascendência africana e indígena

(SCHUCMAN, 2018). Nas entrevistas realizadas as/os interlocutoras/es fizeram referência aos processos de branqueamento nas relações familiares e em suas experiências de vida.

Porque eu era aquele menino negro que crescia entre os brancos, então eu via muita coisa na ótica e na lógica deles; ainda que eu percebesse o racismo e tal, eu também era extremamente racista. Eu fui o negrinho de muitas famílias brancas, e não percebia que a chave era essa. Eu lia na chave da aceitação, mas eu não estava sendo aceito - eu era o negrinho deles, que tornava eles pessoas especiais naquela comunidade; essa era a chave, essa gente toda era cretina e hoje não são mais meus amigos, eu rompi com toda essa gente porque é cretina e não quero na minha vida. Nunca mais pus meus pés lá, a não ser que seja pra cuspir pra cagar naquele lugar, aí, odeio aquele lugar, não, escapou hahaha, mas é isso, odeio profundamente assim; não consigo expressar o ódio que eu sinto por aquele lugar e por aquelas pessoas. (UBIRAJARA)

Todo mundo é misto, dos dois lados da minha família tem uma miscigenação bem forte. Então, aí tu vê os meus dois avôs bem negros, assim, tu vê que tá bem claro a nossa parte cultural ali – principalmente no fenótipo. E daí as minhas duas avós são brancas - ainda que uma delas é do terreiro, então, já vai trazer a umbanda, algumas coisas mais conectadas - até porque o pai dela é negro, já fruto de uma miscigenação. Ela vai ter cabelo liso, então nos dois lados vai ter essa mistura bem forte. E essa miscigenação vai calar algumas coisas dentro da família, porque a gente sabe porque a miscigenação aconteceu né, foi para embranquecer o fenótipo brasileiro; então vai gerar muita coisa não só física como das próprias relações que a gente tem dentro de casa. (TERESA)

Ubirajara traz em sua fala carregada de sentimentos, o reconhecimento de que o racismo estava presente na rede de relações que mantinha em determinado período de sua vida, onde possivelmente estabeleceu algum vínculo afetivo. Destaca que enxergava através da lógica dessas pessoas, que eram racistas. E ele reconhece, *eu também era extremamente racista*. A afirmação expressa uma das características subjetivas do racismo: sua reprodução pela pessoa negra. O racismo é gerado numa estrutura onde apenas pessoas brancas se beneficiam e acumulam bens materiais e simbólicos, cujo poder e privilégio são elementos preponderantes para sua existência. *Minha família tem uma miscigenação bem forte* – a fala de Teresa revela a presença da miscigenação, ao mesmo tempo afirma que em virtude dela, *vai calar algumas coisas dentro da família*. Na entrevista Teresa ainda relata um momento no convívio familiar:

Até dentro de casa minha irmã veio chamar meu cabelo de ‘cabelo de mendigo’! Minha irmã branca, né – filha do mesmo pai, da mesma mãe, mas ela nasceu branca. Ela vai entender o mundo de outra forma. Veio dizer aquelas coisinhas de irmã/o, mas tem um racismo por trás, né. Não falei nada naquele momento, mas hoje já ia ser outra conversa. Enfim, acho que esse fator de embranquecimento é muito importante, porque a gente se embranquece pra resistir naqueles espaços, porque ... Senão ... Não, porque senão você fica sem entender as coisas que estão acontecendo, acha que tá no

fluxo, sendo só um ser humano normal, porque a gente não vai ter que lembrar todo tempo que a gente é LGBT nos espaços, negro, mulher... Quando a gente tá falando, a gente não vai ter que lembrar o tempo todo, porque a gente é ser humano. Mas depois você vai refletir, eu olho pra trás vejo que eu tava me embranquecendo pra fazer parte daquele espaço e fingir que as coisas estavam bem, né. (TERESA)

Na fala de Teresa a relação familiar é demarcada pela miscigenação. Os aspectos da negritude são associados por ela a uma herança cultural quando se refere aos avós, ao mesmo tempo em que, na fala da irmã a respeito de seu cabelo trançado, este é associado à condição de pobre, mendigo, sinônimo de desvalorização. Teresa identifica cada membro da família a partir da condição racial ligada à cor da pele, evidenciada na forma como descreve a irmã *Minha irmã branca, né – filha do mesmo pai, da mesma mãe, mas ela nasceu branca*. A pesquisadora e psicóloga Lia Vainer Schucman (2018) na obra “Famílias inter-raciais. Tensões entre cor e amor”, falando sobre a constituição da subjetividade na linha tênue entre a construção do afeto e do racismo nas famílias inter-raciais, afirma a respeito da identificação racial na família:

Os sujeitos procuram conciliar vivências afetivas muitas vezes contraditórias de diferentes contextos sociais em que se inserem como a família, a escola, os diferentes grupos sociais etc. No entanto, o processo de identificação nunca começa do zero. Este movimento de apropriação de significados e produção de sentidos se baseia sempre em um conjunto de determinados materiais simbólicos construídos sócio-historicamente dentro da cultura e também dentro da família em que estão inseridos. (...) a autoclassificação racial de cada sujeito está menos ligada à cor da pele e mais ligada aos afetos e identificações que cada sujeito tem com os membros brancos e negros de suas famílias. Assim, a cor é vista através de uma complexa lente psicossocial e histórica (SCHUCMAN, 2018, p. 69)

No início da adolescência o ensino superior começou a ser cogitado em meu planejamento de futuro. Comecei a questionar o fato de meus pais não terem diploma de ensino superior. Estudava num colégio particular onde as pessoas que não tinham diploma eram os trabalhadores dos cargos de base – limpeza e vigilância. Minha mãe na maior parte de sua carreira profissional exercia a função de secretária executiva, tinha uma dezena de cursos e estava sempre fazendo algum trabalho extra. Mulher dinâmica, se vestia de maneira impecável – *boa aparência*, incontestável. Meu pai era considerado o ‘sortudo’ na família – trabalhou na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo desde os 13 anos com *carteira assinada*, passou por vários setores até se aposentar lá – na época era fotógrafo. Conhecia a cidade como ninguém, também geografia, história e política. Eles sempre foram minha referência de conhecimento – orgulhava-me deles e sem sombra de dúvida o conhecimento que tinham não

era compatível com o nível de formação alcançado – 4º e 5º ano do ensino fundamental – essa conta nunca fechava.

As/os interlocutoras/es da pesquisa trouxeram aspectos da trajetória educacional familiar:

Eu sou de uma família que estudar é algo muito importante, embora os meus pais não tenham um grau de instrução tão grande – oh já vou me emocionar – a minha mãe estudou a 4ª série, então pra ela sempre foi importante estudar. Então assim, eu me criei com uma exigência, eu estudaria por mim e pela minha mãe, depois pela minha irmã, que foi uma gestação que minha mãe perdeu. (ANTONIETA)

Na minha família não tem ninguém assim, o núcleo próximo nenhum deles foi estudar.... O meu irmão que começou a faculdade e largou. Eu acho que a minha família como um todo ninguém chegou ao doutorado né, até onde eu sei, porque tem alguns parentes que a gente se perdeu no meio do caminho. Mas aqueles com quem eu tenho algum contato, ninguém estudou... Acho que tenho uma prima que fez faculdade, e que eu não sei se ela terminou porque a gente perdeu o contato assim... E na minha família sempre foi uma coisa que a gente pensou que era viagem minha, porque não é pra nós, né, nunca foi. Então a minha família meio que aceitou isso, e de uns anos pra cá eles se converteram a essas religiões neopentecostais, né...E aí mesmo como evangélicos eles não são estimulados a estudar, né, ou se são é a fazer cursos muito pontuais: Administração... cursos que vão te permitir crescer dentro de uma empresa, mas a ideia nunca é para que você se desenvolva enquanto pessoa e tal. (UBIRAJARA)

Os processos de branqueamento se estendem invariavelmente em todas as dimensões da vida social. A igualdade de oportunidades e o imaginário de um “paraíso racial” onde não existem conflitos raciais é uma fantasia compartilhada socialmente e defendida pela identidade racial branca, um ideal de humano em defesa dos privilégios mantidos (BENTO, 2002; CARNEIRO, 2005; GONZALEZ, 1984).

Quando pensava na minha entrada na universidade – a sensação era de fim da linha. Assim como aquelas/es que estudavam comigo, eu tinha desejo pela universidade, mas este desejo não era suficiente para sustentar o sonho.

O questionamento maior era: por que eu não tinha familiares que já tivessem acessado aquele espaço? Qual era o preço para chegar até lá? (Qual seria o preço para ficar?). Um retrato nítido dos impasses para negras/os chegarem na universidade ficou marcado na canção do músico e compositor Martinho da Vila, repertório de nossos *discos* de família:

Felicidade, passei no vestibular,
 Mas a faculdade é particular
 Particular, ela é particular
 Livros tão caros, tanta taxa pra pagar
 Meu dinheiro muito raro,
 Alguém teve que emprestar
 Morei no subúrbio, andei de trem atrasado
 Do trabalho ia pra aula, sem
 Jantar e bem cansado
 Mas lá em casa à meia-noite tinha
 Sempre a me esperar
 Um punhado de problemas e crianças pra criar
 Para criar, só criança pra criar
 Para criar, só criança pra criar
 Mas felizmente eu consegui me formar
 Mas minha formatura, não cheguei participar
 Faltou dinheiro pra beca e também pro meu papel
 Nem o diretor careca entregou o meu papel
 O meu papel, meu canudo de papel
 O meu papel, meu canudo de papel
 E depois de tantos anos
 Só decepções, desengano
 Dizem que eu sou um burguês
 Muito privilegiado
 Mas burgueses são vocês
 Eu não passo de um pobre coitado
 E quem quiser ser como eu
 Vai ter é que penar um bocado
 Um bom bocado, vai penar um bom bocado
 Um bom bocado, vai penar um bom bocado
 Um bom bocado, vai penar um bom bocado
 (Martinho da Vila, 1969)⁹⁰

A música remete ao cenário da educação brasileira em meados dos anos 1960, onde as condições para acessar e permanecer no ensino superior eram escassas e, especialmente para a população negra era possibilidade rara. As condições para planejar a entrada no ensino superior começavam pelo fato que a própria conclusão do ensino médio não era uma realidade para a população negra, e no dilema da escolha entre “trabalhar ou estudar” – escolher estudar não era a regra, mas a exceção. Negros e brancos não tinham iguais condições e oportunidades que favorecessem o acesso e a permanência nas instituições de ensino superior.

Considerando que as primeiras instituições de ensino superior do Brasil foram formalizadas apenas nos anos 1930, sendo o país mais tardio a implementar as universidades

⁹⁰ Martinho da Vila cantor e compositor brasileiro. Considerada uma de suas obras de maior destaque, *O pequeno burguês*, lançamento em seu primeiro disco (Martinho da Vila – 1969). <https://musicasbrasileiras.wordpress.com/2014/07/02/o-pequeno-burgues-martinho-da-vila/>

na América⁹¹, foi conseqüentemente aquele com a mais curta tradição de escrita, em comparação aos demais países da América. (CARVALHO, 2019; SAMPAIO, 1991).

A expansão do ensino superior no Brasil inicia apenas na segunda metade do século XX, atravessada pela repressão do regime militar (1964), segundo Helena Sampaio (1991), integrante do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES) “não só para as universidades do Brasil como para as da América Latina, anos de repressão e expansão”. A baixa renda da população em idade universitária acabou desencadeando a aparição de vagas ociosas⁹² nas instituições privadas de ensino superior. Nos anos 1970 a expansão se intensifica, entretanto, o quadro de estudantes negras/os se manteve baixo – no ano de 2002, cerca de 85% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam fora do sistema universitário. E estudantes negras/os da mesma faixa etária matriculadas/os em universidades correspondiam ao percentual de 2%, apenas (SAMPALIO, 2002).

As universidades públicas e privadas representavam um lugar de acesso a poucos, a grande maioria buscava no trabalho a manutenção material e a possibilidade de ascensão econômica – ainda que a educação fosse o instrumento mais eficaz, as instituições construíram mecanismos que executavam a contenção de negras/os. O sucateamento do ensino público se resumiu à expansão do ensino fundamental e médio com baixa qualidade, que coincidiu com um momento onde as camadas médias passaram a pagar pela educação.

A qualidade da educação na rede privada era superior ao ensino público, de forma que com o afunilamento das vagas no ensino superior público, estas eram disputadas entre estudantes das camadas médias e altas, com o processo vestibular como garantia de acesso para aquelas/es que estivessem melhor preparados. Esse processo determinou o fluxo de quem entra(va) nas universidades públicas (CARNEIRO, 2005; GUIMARÃES, 2007). Na entrevista Ubirajara relata em sua trajetória acadêmica, a entrada em duas instituições privadas que antecederam seu ingresso na universidade pública:

Minha trajetória acadêmica eu sempre digo, é uma trajetória mais longa que o normal porque a gente sempre tem um parâmetro de tempo, de idade. Mas eu comecei em 89, quando eu tentei pela primeira vez - entrei em curso da área da Saúde, lá no Rio Grande do Sul. Aí frequentei um tempo, não consegui continuar por questões financeiras, era uma faculdade particular e tal... Aí desisti, voltei. É... Fiz mais um tempo, não consegui, aí desisti.

⁹¹As primeiras universidades na América foram criadas no período colonial – Peru (1554); Cidade do México, Bogotá.

⁹²Essas são distorções que o sistema educacional manteve em grande proporção até a primeira década do século XXI – mais vagas nas instituições privadas e baixo número de estudantes para efetivá-las.

Eu fiz um semestre, mas não tinha bolsa e tal, consegui fazer aquele, mas no final não consegui pagar as mensalidades, não consegui fazer a matrícula, falei com a diretora na época da universidade e ela não me deu nenhum arrego - não tem como pagar não fica. E aí foi um momento difícil... (UBIRAJARA)

Em ambas as experiências relatadas por Ubirajara sua condição financeira impactou na permanência nas instituições privadas, entretanto, as tentativas que se repetem sinalizam a perspectiva de planejamento que pode concentrar expectativas de ascensão econômica, mas também da aquisição de conhecimento intelectual e de ampliação das redes de sociabilidade. A educação brasileira conserva como pilar estruturante a ideologia da democracia racial como projeto de sociedade e não abandona a perspectiva de mundo adotada pelos conhecimentos eurocentrados. O pesquisador e antropólogo José Jorge de Carvalho (2019, p.86) problematiza o modelo de universidade incorporado pelo Estado brasileiro: “se nossa universidade não fosse colonizada, ela não seria racista; se não fosse racista ela não teria sido colonizada”. A universidade brasileira assumiu uma mentalidade colonizada desde sua fundação, numa versão mais simplificada do que as universidades europeias, mas cumprindo exigências de um projeto pautado nos interesses de uma elite acadêmica europeia branca, que a elite branca brasileira reproduz.

Numa sociedade onde os valores estéticos, intelectuais, morais, culturais, estão centrados no ideal branco, a branquitude enquanto dispositivo produz desigualdades entre pessoas brancas e pessoas racializadas. A branquitude nesse sentido representa o lugar de privilégio racial que dá sustentação à estrutura racista. (BENTO, 2002; CARNEIRO, 2005; GOMES, 1996; SCHUCMAN, 2012).

Em 2019, o Ministério da Educação lançou campanha publicitária racista que foi veiculada nas mídias brasileiras, chamando estudantes das classes populares para ocuparem as vagas nas universidades privadas através do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁹³.

Na imagem vinculada à campanha uma jovem negra segura numa das mãos um canudo com o diploma, simbolizando a conclusão do ensino superior, com a outra mão aponta para o diploma num gesto de aprovação, sorridente – a mão que segura o diploma é de um homem branco. A repercussão nas mídias foi imediata, entretanto, a campanha não foi suspensa e a

⁹³ Programa do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições particulares de ensino superior.

justificativa da instituição é de que a campanha tinha por objetivo mostrar que as oportunidades são para todas as pessoas.

Figura 6: Propaganda MEC PROUNI 2019



Fonte: Folha de São Paulo

A campanha publicitária contava com duas peças, a segunda peça feita em vídeo⁹⁴ que foi veiculada nas redes sociais. No vídeo é feita uma composição quadro a quadro: a imagem inicial é da mesma jovem negra, na sequência a mão com o diploma é branca e finaliza com a imagem de uma jovem branca que sobrepõe seu rosto. A jovem negra quando conclui o curso torna-se uma mulher branca?

⁹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Faop0oOpsxw> disponível em 10/04/21
<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/06/propaganda-do-mec-com-mao-branca-com-diploma-e-acusada-de-racismo.shtml>
<https://www.cidademarketing.com.br/marketing/2019/06/15/propaganda-do-mec-causa-polemica-e-internautas-acusam-a-comunicacao-com-foco-no-racismo/>

Figura 7: Propaganda MEC PROUNI 2019



Fonte: Cidade Marketing

A universidade precisa mudar. Precisamos de uma instituição que funciona como uma fábrica de fazer brancos? A naturalização da ausência de negras/os nos espaços educacionais é marcada não somente pela materialização de nossa presença, mas pela ausência de referências de nossos saberes e da valorização de nossa identidade. (CARVALHO, 2019; CARNEIRO, 2005).

2.4. SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UFSC E UDESC

As instituições que elegi para esta pesquisa estão localizadas no estado de Santa Catarina, e foram fundadas em meados⁹⁵ dos anos 1960. O campus principal de cada uma delas tem sede⁹⁶ nos bairros Trindade e Itacorubi, em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil.

A UFSC aderiu à política de cotas em 10 de julho de 2007, aprovada com unanimidade pelo Conselho Universitário (CUN). Cabe destacar que a decisão incentivou na ocasião outras universidades federais da região sul do país pela adoção de ingresso através de cotas. Em 2008, a reserva de vagas definida pelo Programa de Ações Afirmativas da UFSC era de 20% das vagas de cada curso para estudantes oriundos da escola pública, 10% para estudantes negras/os¹ prioritariamente da escola pública e 5 vagas para indígenas por ano, com previsão de aumento de uma vaga por ano até 2013.

A UDESC aderiu ao Programa de Ações Afirmativas com a aprovação do Conselho Universitário (CONSUNI) em 22 de julho de 2010, com reserva de 30% de vagas: sendo 20% para estudantes oriundos da escola pública; e 10% para estudantes pertencentes ao grupo racial negro, aos povos indígenas e a estudantes com deficiência. Em ambas as instituições o acesso se dá por concurso vestibular e, neste primeiro momento, as reservas de vagas contemplavam apenas acesso aos cursos de graduação, em ambas as instituições.

As pesquisadoras Ilse Scherer-Warren e Aline Delaposte (2016) afirmam que com a implementação de políticas de ações afirmativas, a universidade se tornou um território que necessita ser cotidianamente conquistado, levando em conta a permanência das/os estudantes ingressantes pelo PAA – ocasionou lutas e tensões políticas – especialmente devido ao acesso de classes e grupos étnicos e raciais pouco representados neste espaço:

(...) a adesão e implementação das políticas de ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES), notoriamente públicas, dirigidas a estudantes egressos/as de escolas públicas e, sobretudo a estudantes negras/os e indígenas, trouxeram à tona as discussões acerca da questão étnico-racial para o ambiente acadêmico, que em alguns momentos foram postergadas ou, até mesmo, silenciadas, com intuito de manter o

⁹⁵ O ato de criação da UFSC foi efetivado pela Lei nº 3.849, de 18 dezembro de 1960 e a UDESC foi fundada em 20 de maio de 1965. <http://www.secon.udesc.br/consuni/resol-html/2010/033-2010-cni.htm>
<https://www.apufsc.org.br/2007/07/16/decidido-cotas-na-ufsc-em-2008/>

⁹⁶ As duas instituições têm outros *campi* em diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Mais recentemente a UFSC incluiu a oferta do vestibular integrado para a Universidade Federal Fronteira Sul, com campi também no Rio Grande do Sul.

privilégio no acesso ao ensino superior a grupos e classes sociais. (SCHERER-WARREN e DELAPOSTE, 2016, p.111)

Desde as primeiras experiências de adesão às políticas de ações afirmativas no início dos anos 2000, tanto as instituições que adotaram o sistema de cotas, quanto as/os estudantes que optaram por essa modalidade de ingresso foram sistematicamente avaliadas/os – levando em conta a autonomia dos processos em cada uma das instituições – contrariando as expectativas e superando estimativas de aproveitamento acadêmico. Embora as experiências exitosas tenham sido amplamente divulgadas pelas mídias para os diversos setores da sociedade, uma atmosfera de tensões e disputas tomou espaço no debate público, político e jurídico no país.

No ano de 2010, foi convocada audiência pública pelo Superior Tribunal Federal (STF) para conhecer o ponto de vista de pessoas com experiência e autoridade em matéria de Políticas de Ação Afirmativa, no intuito de formar uma interpretação jurídica⁹⁷ a respeito do uso de critérios raciais nas universidades brasileiras. No debate foram defendidos argumentos em favor e contra os critérios raciais na reserva de vagas, onde destaco dois momentos desta audiência, com representações em favor das cotas com critérios raciais.

Sueli Carneiro representante do Geledés – Instituto da Mulher Negra em sua proposição evidenciou a existência de dois projetos de nação que vigoram no país: o primeiro conservador, que vê no racismo estrutural seu mais precioso instrumento de manutenção do patrimônio material e simbólico; o segundo, um projeto que dialoga com o futuro: “os que nele apostam, os que nele acreditam é que o país que foi capaz de construir a mais bela fábula de relações raciais é capaz de transformar esse mito numa realidade de conforto nas relações raciais para todos e para todas” (CARNEIRO, 2010).

Na mesma direção Kabengele Munanga na qualidade de representante do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo enfatiza o “racismo a brasileira” a partir de sua experiência como docente:

Fui o primeiro negro ao concluir o doutorado em Antropologia Social nessa universidade em 1977, por mera coincidência esse primeiro negro é oriundo do

⁹⁷ Na ocasião tramitavam duas ações públicas nessa instância federal: a primeira ação apontava o descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), de autoria do partido Democratas (DEM) e a segunda um recurso extraordinário (RE) 597285 apresentado por estudante que se julgou prejudicado pela Políticas de ação afirmativa adotada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=119782>

continente africano e não do próprio Brasil. Três anos depois ingressei na carreira docente na mesma instituição, no atual Departamento de Antropologia, onde fui o primeiro e único negro professor desde a sua fundação. Daqui há três anos estarei compulsoriamente me aposentando sem ainda vislumbrar a possibilidade do segundo docente negro nesse departamento. (MUNANGA, 2010)

Nos dois discursos o ponto em comum foi a evidente consistência na apresentação do potencial que a implementação de políticas de ações afirmativas tem para “corrigir os defeitos negativos acumulados e presentes causados pela discriminação, sobretudo, pelo racismo institucional” (MUNANGA, 2010).

Na direção inversa os argumentos contrários à manutenção do sistema de cotas, apostaram de toda sorte: na ilegalidade e descumprimento da Constituição (1988); na queda da qualidade das instituições, ou seja, na proteção do princípio do mérito; no aumento de investimento público na educação básica⁹⁸; ou ainda, “injustiça racial”; medidas de segregação; “racismo reverso”; acirramento dos conflitos raciais entre muitos outros. Nas falas de parlamentares e docentes das principais universidades do país, explicitavam as reações da elite política, econômica e intelectual brasileira no papel de guardiões dos privilégios que tem sustentado os valores da branquitude, salvaguardado a supremacia branca.

A audiência pública antecedeu a lei nº12.711⁹⁹, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 2012 – a chamada “Lei de cotas sociais” – com sua regulamentação em nível federal ancorou debate permanente na sociedade a respeito do destino das vagas de graduação e pós-graduação nas instituições públicas. Nas palavras da presidenta ao final da deliberação:

“a importância desse projeto e o fato de nós sairmos da regra e fazermos uma sanção especial tem a ver com um duplo desafio – o primeiro é a democratização do acesso às universidades e segundo, o desafio de fazer isso mantendo um alto nível de ensino e a meritocracia. O Brasil precisa de fazer face a esses dois desafios, não apenas um. Nada adianta eu manter uma universidade fechada e manter a população afastada em nome da meritocracia, também de nada adianta eu abrir a universidade e não preservar a meritocracia. Por isso hoje nós estamos aqui celebrando num momento duas ações: uma pelo mérito e outra pela democratização do acesso à universidade brasileira”. (ROUSSEFF, 2012)¹⁰⁰

⁹⁸ Argumento falacioso que despreza pesquisas realizadas que confirmam a ineficácia deste projeto para redução das desigualdades crônicas no sistema educacional brasileiro.

⁹⁹ A lei federal 12.711/2012 prevê a reserva de vagas de maneira progressiva a partir de 2013, alcançando a marca, em 2016, de 50%, das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas. Nessas vagas há uma reserva para estudantes negros/os que deve ser proporcional ao percentual de autodeclarados negros de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Na região sul do país o percentual é de 20% (IBGE-2010).

¹⁰⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gi_7reHOd90

Com a lei nº12.711 o modelo educacional avança na medida em que democratiza o acesso, porém marginaliza o critério racial que anteriormente era central no debate, além de representar reivindicação fundamental para mudanças concretas na realidade brasileira, conforme afirma Nilma Gomes (2019, p. 226):

As ações afirmativas reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento (GOMES, 2019).

No dia 20 de outubro de 2020 – durante o período de pandemia – o Conselho Universitário da UFSC aprovou por unanimidade a Resolução Normativa ¹⁰¹nº23080032361/2020-20 para o ingresso por cotas para negras/os, indígenas, pessoas com deficiência e demais categorias de vulnerabilidade social. A resolução delibera 28% de cotas em todos os Programas de Pós-graduação da instituição.

Por ocasião da aprovação, alguns docentes do Centro de Tecnologia da UFSC, manifestaram por email institucional rejeição à decisão do Conselho proferindo comentários racistas:

Pós-graduação é para a elite intelectual;
É muito triste notar que a Demagogia está vencendo a Meritocracia;
Cotas para pesquisa por conta da cor e da condição social é ridículo, imbecil e só envergonha quem participou desta bobagem.
Nenhuma lei pode obrigar professores em comissão de bolsas a aprovar medíocres
Já afirmo que não participarei nunca em comissões de pureza racial para seleção de pós-graduandos.
Tem gente que só dando com um tapete na cabeça. Eu quero participar de uma comissão de m* destas. Para votar contra sempre. E para levar um tapete para ver se acordam com uma pancada bem dada no suposto cérebro. (UFSC, 2020)

A fala de docentes da instituição nos convoca a refletir qual é o modelo de instituição mantida pelo Estado no processo de construção de uma sociedade democrática. De acordo com José Jorge de Carvalho (2019) há um mito racista e xenófobo que atravessa nossos conhecimentos, saberes e espaços nas universidades brasileiras:

Resultado dos imperialismos e da escravidão atlântica dos séculos anteriores, foi transplantado para o Brasil na criação das nossas primeiras universidades, em especial

¹⁰¹<https://noticias.ufsc.br/2020/10/camara-de-pos-graduacao-aprova-normativa-para-ingresso-por-cotas-nos-programas-da-ufsc/>

na sua versão francófona, como foi o caso da UFRJ e da USP, fundadas por duas missões francesas, instalando assim nossa elite branca acadêmica como uma continuação ou entreposto tropical da elite acadêmica europeia. Não sobra observar que nossa colonização mental foi ainda mais completa porque o espaço social no qual as universidades se instalaram era inteiramente branco, o que facilitou a identificação dos acadêmicos por seus pares (brancos) europeus. (CARVALHO, 2019, p.85)

Nas palavras de Sueli Carneiro em entrevista a respeito da realidade educacional brasileira (2020)¹⁰²

Olha, a universidade foi e é eurocêntrica. Ela foi criada para ser um espaço de produção e reprodução de uma elite acadêmica à moda europeia e norte americana. Então ela não tem interesse e não oferta reconhecimento ao conhecimento de povos fora desse espectro. (CARNEIRO, 2020)

Nas entrevistas com o interlocutor Ubirajara, emerge a presença do racismo institucional na universidade:

A gente precisa lembrar que boa parte do racismo institucional da universidade está muito mais ancorado nos professores do que nos alunos, porque são eles que fingem não enxergar, que fazem vista grossa, que não vão pro embate quando tem que ir, que não vão pra luta dos professores do Ensino Fundamental e Médio. E agora que a universidade tá em risco, querem que todos acompanhem... Mas não, eles ficaram sentados em um lugar de privilégio e de poder, eu espero sinceramente que a universidade vá pro espaço, porque a gente tem a possibilidade de construir outra coisa. Então eu voto sim que a universidade se decomponha de como ela tá, porque as pessoas que estão aqui não merecem esse lugar, não fizeram nada para estar nesse lugar – foi dado, todos brancos de família de classe média alta, são raras as histórias de professores que vieram da pobreza. (UBIRAJARA)

Ubirajara manifesta o entendimento da existência de mecanismos que garantem a manutenção do racismo institucional nas universidades, destacando as práticas educacionais permeadas por práticas pedagógicas racistas, assim como os mecanismos do racismo operados pela branquitude. A importância de Programas de Ações Afirmativas e do ingresso de estudantes negras/os e indígenas nas universidades públicas através de cotas, foram defendidas partindo dos princípios da constitucionalidade, tendo em vista a redução das distorções causadas pelo alheamento do Estado brasileiro e medidas compensatórias pelas atrocidades da escravidão e seus desdobramentos. Cabe destacar que políticas de ações afirmativas “incomodam menos”, quando brancos das camadas populares acessam vagas por cotas nas universidades públicas, contradição que será apresentada a seguir.

¹⁰² <https://www.youtube.com/watch?v=Dhevam15hFU>

2.5. ACESSOS SORRATEIROS DA BRANQUITUDE: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR X AÇÕES AFIRMATIVAS (COTAS PARA NEGROS)?

As ações afirmativas assumiram lugar central no debate da questão racial desde a Conferência de Durban (2001), quando foram disparadas as primeiras iniciativas de adesão às políticas de ações afirmativas em universidades públicas estaduais e federais que se multiplicaram em todo o país.

O “medo branco” das elites brasileiras que marcaram o final do século XIX¹⁰³ voltou com a implantação das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas. A rejeição às cotas¹⁰⁴ partiu de diversos setores da sociedade nas esferas pública e privada. Nos embates públicos os principais opositores às medidas representam a elite branca brasileira de diferentes setores: educacional, intelectual, econômico, empresarial, midiático, entre outros. O debate amplo que se inseriu na sociedade brasileira é sustentado pela universalidade de direitos, entretanto, o ponto mais combatido foi o critério racial, ou seja, as cotas com critério racial – as “cotas para negros”.

A sociedade brasileira, ancorada nos princípios do mito da democracia racial, estabelece um silêncio conveniente pois não quer discutir as iniquidades do racismo e sua relação com a manutenção da elite branca brasileira, signatária da herança simbólica e material que garante posições hierárquicas e privilegiadas de acesso ao poder econômico, político, jurídico em nosso país. (BENTO, 2002; CARDOSO, 2014; SCHUCMAN, 2015).

No ensaio “A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro”, o jurista Joaquim B. Barbosa Gomes (2001) numa análise da constitucionalidade de políticas de ações afirmativas afirma:

Ao Estado cabe, assim, a opção entre duas posturas distintas: manter-se firme na posição de neutralidade, e permitir a total subjugação dos grupos sociais desprovidos de voz, de força política, de meios de fazer valer os seus direitos; ou, ao contrário, atuar ativamente no sentido da mitigação das desigualdades sociais que, como é de todos sabido, têm como público alvo precisamente as minorias raciais, étnicas, sexuais e nacionais. (GOMES, 2001, p. 133)

Na mesma direção define no campo jurídico a finalidade da medida:

¹⁰³ Onda negro medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX

¹⁰⁴ As cotas étnico-raciais nas universidades públicas são complementares à promoção de melhorias no acesso e na qualidade da educação básica, tendo, por este mesmo motivo, o caráter de políticas transitórias, que devem existir enquanto as injustiças sociais e as desigualdades de acesso à educação continuarem a ser mecanismos de reprodução e perpetuação das desigualdades étnico-raciais na sociedade como um todo (ONU, 2012).

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2001, p. 132)

O Superior Tribunal Federal, por decisão unânime em favor da constitucionalidade das cotas com reserva de vagas baseada em critérios raciais, reconheceu esse sistema de cotas proporcionando legitimidade a decisões futuras, incluindo ampliações como os programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras. (ONU, 2012, p. 12). Ainda que o ingresso de estudantes negras/os e indígenas nas instituições públicas estivessem em consonância¹⁰⁵ ao preceito constitucional, no dia 29 de agosto de 2012 foi sancionada a lei nº 12.711. A legislação destaca um novo foco nas reservas de vagas, o critério socioeconômico – cotas sociais.

Em entrevista para o canal Prosa Filosófica do *youtube* no quadro “Pensando o Brasil”¹⁰⁶, Sueli Carneiro fala sobre a visão que tem do país, dez anos depois da audiência pública em defesa das políticas de cotas com critérios raciais de 2010: “As cotas para negras/os nas universidades, colocou a universidade no imaginário das famílias negras”, e em relação às instituições ainda afirma:

Com as cotas raciais nós promovemos alguma democratização do acesso ao negro universitário, e tornamos o campus universitário num espetáculo inédito de diversidade racial e étnica. Apesar dos desafios para o acesso, permanência e sucesso dos cotistas. Bem como o desafio da diversificação da presença negra, sobretudo, nos cursos mais disputados, eu considero as cotas raciais, a política pública mais exitosa das demandas colocadas pelos movimentos negros ao Estado brasileiro (CARNEIRO,

¹⁰⁵ A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) em seu artigo 206, inciso I e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, inciso I estabelecem que o ensino seja ministrado respeitando-se o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. *Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas.* <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/06.pdf>

¹⁰⁶Diponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dhevam15hFU&t=1731s>

2020).

Sim, a universidade está de cara nova. Na tradição das universidades públicas o principal rito de passagem era o trote universitário – quem é caloura/o? Entretanto, a nova geração de estudantes tem uma tarefa mais desafiadora que é responder? “Quem é a/o cotista?”. Nas entrevistas que realizei, interlocutoras/es falaram sobre o convívio nas instituições e sobre ser, ou não, cotista:

Só tinham mais dois negros no curso **de Humanas** inteiro. E quando eu voltei já havia mais, e aí eu percebia a tensão – porque antes ninguém era racista. Todo mundo falava bem, “negros não estão aqui, injustiça...”, mas aí quando eu voltei a tensão era maior. Esses do discurso de que “deveriam estar aqui”, agora se incomodavam, porque nós estávamos ali. **Era forte sensação de que nós estávamos ocupando um espaço que era deles e nós estávamos ali, não por conta das cotas;** mas pela nossa imensa capacidade de lidar com a diversidade e de despontar nas disciplinas, nos trabalhos, nas notas. E aí começou a aparecer as professoras racistas tipo a professora [...] que é uma racista filha da puta, pode colocar isso – eu acuso ela de racista, porque ela é! (UBIRAJARA). (grifo meu)

Ubirajara relata que ingressou duas vezes na mesma instituição, uma pelo vestibular através da ampla concorrência, e que no segundo ingresso optou pelas cotas com critério racial. Para ele os dois momentos são bastante distintos, antes das cotas e depois delas. Relata que a tensão ficou evidente depois das cotas, ainda que ele e outras/os estudantes negras/os tivessem destaque por bom desempenho “era forte a sensação de que nós estávamos ocupando um espaço que era deles”. Diz ainda que aquelas/es estudantes brancas/os que afirmavam ser “injustiça” as/os negras/os não estarem ali, depois das cotas passaram e demonstrar que se incomodavam com a presença de estudantes negras/os. O racismo de docentes também foi mencionado, como uma postura ou atitudes mais evidenciadas na relação – repetiu de maneira enérgica o nome da professora algumas vezes – *eu acuso ela de racista, porque ela é!*

A interlocutora Teresa também optou por cotas com critério racial no vestibular:

[...] as pessoas escondiam bastante, porque daí você vai olhar pra sala de aula. Na hora que vi seis, “Ah, vai ter seis pessoas negras na minha sala, que massa”. Não tinha, porque as pessoas não falavam, e daí tu vai ver um assim... a pessoa não fala, e tu sente pela dinâmica de quando tu tá conversando nos grupos e se posicionando que se você puxar aquilo vai ser algo ofensivo, então as pessoas estavam escondendo a negritude delas. [...] por mais que a pessoa seja preta e entrou por cota ela também vai ter dificuldade de se posicionar como cotista ali dentro, porque tá tendo uma pressão psicológica para ela esconder aquilo que ela é. Também não dá pra jogar tudo pra cima da pessoa que é cotista e não fala. (TERESA)

Teresa fala que se posicionar como um/a cotista entre as/os demais estudantes não é fácil: *tá tendo uma pressão psicológica*. As/os estudantes negras/os na sala de aula buscam se (re)conhecer, entretanto, falar sobre cotas ou se identificar como cotista interfere nas relações e pode custar a tranquilidade do bom convívio no cotidiano da vida acadêmica. Teresa menciona o número de cotistas que teria em sua turma no curso, pois todas/os as/os seis tiveram acesso ao número de vagas disponíveis para ações afirmativas e para o ingresso através de ampla concorrência, entretanto, ela não teria como identificar quantas delas seriam as pessoas negras cotistas.

A interlocutora Luísa relata que teve mais de um ingresso na universidade, e que somente no último tinha a opção por cotas:

É, eu fiz o vestibular, e optei por cotas, mas na hora que fui me inscrever botei um salário mínimo por cabeça e me inscrevi errado. Não recebi orientação, não me falaram como era, nunca tinha feito por cotas porque quando entrei pela primeira vez, não tinha cotas. Eu estudei sempre em escola pública e sou negra, né. Então, só que nesse dia eu tava ainda fazendo prova de recuperação e eu tinha a data de inscrição, fiz rápido e não prestei atenção nisso. Foi uma sorte né, [...], mas eu consegui entrar por isso pela universal, porque eu errei na inscrição – não foi por cotas. (LUISA)

Luísa relata uma dificuldade encontrada por muitas/os candidatas/os que optam pelas cotas, no preenchimento do formulário e em obter orientações adequadas que muitas vezes levam ao cancelamento da opção escolhida.

Ainda que não tenha sido explicitado por Luísa, pode ter se sentido constrangida ou ter evitado a orientação nas relações pessoais, devido à pressão social em relação ao ingresso nas universidades através das cotas. Considerando que a pesquisadora também é uma mulher negra, talvez tenha se sentido mais à vontade para relatar as dificuldades em relação à orientação. Cabe ainda registrar que há relatos de estudantes¹⁰⁷ que se sentem constrangidos em explicitar a intenção ou que optaram pelas cotas no ingresso nas universidades em que pretendem concorrer a uma vaga. Ela também relata se surpreender com a mudança de atitudes e comportamento das/os estudantes e pessoas que circulam pelos espaços da universidade. Fala que se surpreendeu com as atitudes e comportamentos das pessoas depois das cotas, pois ela teve entrada na universidade antes das cotas:

¹⁰⁷ Escuta em reuniões e rodas de conversa coletiva com calouras/os negras/os que participei.

Eu nunca tinha ouvido coisas assim, me deixa muito triste, sabe. Pessoas, calouros na fila do restaurante da universidade comentando que se não fosse as cotas, sabe... **Se não fosse aquele negão eu tinha entrado em tal ano**, ou então, as pessoas olhando na sala de aula pra mim como se eu fosse burra, menos, ralé – eu me senti muito mal. Eu me sinto mal até hoje quando pego elevador no meu prédio e as pessoas me olham e eu sinto que olham pra mim e pensam: **é cotista**. (LUIZA) (grifo meu)

Luísa afirma que se sente triste, pois presencia e escuta comentários racistas que envolvem as cotas e insinuam que os “negros são cotistas”. O racismo não é mencionado por ela, mas perambula por todo caminho traçado para falar que sente no olhar das pessoas que pensam que ela é cotista. Arrisco dizer que o significado de “ser cotista” se tornou um sinônimo para designar estudantes negros/os na universidade pública, já que todas as atribuições e estereótipos utilizados para desqualificar quem é apontado pela raça também aparecem nas relações que envolvem este perfil de estudante – logo, é uma forma “velada” de manutenção do racismo.

As/os estudantes cotistas estão matriculadas/os em diversos cursos nas universidades públicas, entretanto, com as cotas sociais a exigência principal é de que todas/os estudantes ingressantes por cotas tenham estudado em escolas públicas, ou seja, as cotas incluem as/os estudantes brancas/os que ingressam por critério socioeconômico.

Na sala de aula as/os estudantes negros/os são sempre cotistas e as/os cotistas brancas/os são invisíveis. É importante salientar que as/os estudantes negros/os que se candidatam às vagas nas instituições públicas podem optar pelo ingresso por cotas socioeconômicas, caso tenham estudado na escola pública em todo o percurso. Neste caso não ocuparão as cotas para pretos, pardos, indígenas (Cotas PPI), mas no formulário devem se identificar quesito raça/cor. Estudantes negros/os que tiveram percurso educacional em escolas privadas¹⁰⁸ não acessam o sistema de cotas, ingressam através da classificação por ampla concorrência.

As políticas de ações afirmativas representam uma importante conquista política do movimento negro brasileiro, que na empreitada em defesa dos direitos de cidadania da

¹⁰⁸ Estudantes negros/os que não estudaram exclusivamente em escolas públicas não acessam as cotas sociais, exceto as Vagas Suplementares para negros/os, como é o caso da UFSC, que essas vagas devido à decisão firmada no Conselho Universitário, em acolhimento a reivindicações dos movimentos sociais e estudantis negros, no ano de 2014. As vagas suplementares são acessadas por candidatas/os negros/os com critério de nota e desempenho compatível no ENEM. São duas vagas por curso, a aprovação é entre os dois primeiros classificados com melhor nota no ENEM. Essa medida é temporária, no momento não há prazo de término determinado. <https://coperve.ufsc.br/vagas-suplementares-para-negros/>.

população negra contribuiu no deslocamento de outros grupos que também estão à margem de oportunidades diante de uma sociedade estruturalmente racista. As cotas sociais nas universidades públicas contemplam estudantes brancas/os das camadas populares que têm renda familiar compatível com os critérios socioeconômicos estipulados pelo Programa de Ações Afirmativas, de acordo com a legislação federal. No caso das instituições estaduais, estas seguem a regulamentação determinada pela autonomia universitária dessas instituições. As cotas sempre existiram em nosso país¹⁰⁹, Maria Aparecida Bento afirma:

As cotas de 100% nos lugares de poder em nossa sociedade, não são explicitadas. Foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas. Muitos brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100%. Alguns mais progressistas reconhecem que ela traz consigo o peso da exclusão do negro, mas essa dimensão é silenciada. Isto porque reconhecer a desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial, tem custos uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e compromissos internos e externos do Brasil, no sentido do desenvolvimento de ações concretas com vista a alteração no status quo. (BENTO, 2005)

Como exemplo concreto de cotas que beneficiam a branquitude, durante o período da ditadura – em 03 de julho de 1968 – foi sancionada a lei nº 5465, apelidada de “Lei do Boi”. Ela garantiu os privilégios das elites herdeiras do sistema escravocrata que desenvolviam atividade ruralista. Nas palavras de um concluinte e beneficiário das cotas nos anos 1970: “Não passar no vestibular era quase uma exceção. A competição era muito pequena, era 1 vaga para 1,7, 1,6 candidatos. Tinha curso que tinha menos candidatos que vagas. Tinha colega meu que não tinha estudado nada e entrou para zootecnia na época (...). Você não podia tirar zero”. (apud MAGALHÃES, 2017).

O lugar da identidade branca raramente é questionado. A lei foi revogada em 1985, pois não tendia a princípios de reparação histórica. A lei promovia vagas nas universidades públicas, ainda que não houvessem critérios socioeconômicos ou de raça, e quem ocupava as vagas eram estudantes brancas/os, muitos delas/es, ou a maioria, pertencentes a camadas privilegiadas do país. (MAGALHÃES, 2017)

Cabe destacar que no ano de 2019, os percentuais da Pesquisa Nacional por Domicílios (PNAD)¹¹⁰ realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a taxa de escolarização das pessoas com 25 anos ou mais, indicavam que 51,2% ou 69 milhões

¹⁰⁹A Lei do Boi, lei nº 5465, é um exemplo concreto, foi sancionada pelo ditador Costa e Silva na década de 1960.

¹¹⁰<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

não completaram o ensino médio; entre 14 e 29 anos, das 50 milhões de pessoas entrevistadas, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, pois abandonaram a escola antes de concluir este nível de educação formal ou jamais a frequentaram. Desse percentual, considerando raça ou cor, 27,3% eram brancos e 71,7%, pretos ou pardos.

As fraudes no sistema de cotas são um problema que tem se repetido com frequência, e ocorrem desde as primeiras iniciativas de implantação do sistema de cotas, no início dos anos 2000. Na maioria dos casos, candidatas/os brancos se utilizam de estratégias para burlar o sistema de cotas, inclusive provocando discursos públicos contrários aos Programas de Ações Afirmativas (PAA), cuja “baixa eficácia” se somaria às matrículas fraudulentas.

As fraudes¹¹¹ têm se acumulado, a estimativa entre 2017 e 2020 é de 1.188 denúncias nas instituições federais, resultando em ao menos 729 processos administrativos, com 163 estudantes forma expulsos. A UFSC recebeu 50 denúncias, mas não houve nenhuma expulsão até o momento. A UDESC não tem registros públicos em relação a fraudes, embora as instituições estaduais também tenham histórico de processos e investigações das fraudes, algumas delas com expulsão e indenização aos cofres públicos. A Universidade de Brasília em 2020 expulsou 15 estudantes por fraudes nas cotas raciais, ou seja, pessoas que não correspondiam aos critérios para ocuparem vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas. Também cassou 2 diplomas de egressos onde foi identificada fraude, sendo instituição pioneira no Brasil nesse sentido.

O monitoramento e acompanhamento das fraudes representa um descompasso que incide diretamente nos objetivos das ações afirmativas, entretanto, explicita o racismo institucional e estrutural que opera em consonância com a manutenção de privilégios da branquitude (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2015). As fraudes nos critérios raciais são expressões de um esforço de preservação dos privilégios da branquitude, que se opõem a quaisquer projetos que pretendam instituir/preservar princípios de equidade e justiça social, ou mesmo que promovam um remanejamento dos bens materiais e simbólicos acumulados na manutenção da estrutura racista. (SCHUCMAN, 2012, p. 81). De acordo com Sílvia Almeida, os grupos racializados são discriminados de maneira sistemática, devido a condições sociais estabelecidas pelo processo histórico e político do racismo:

¹¹¹<https://www.apufsc.org.br/2020/08/17/denuncias-de-fraudes-em-cotas-raciais-levaram-a-163-expulsoes-em-universidades-federais/>

Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. (ALMEIDA, 2019, p. 34)

É preciso quebrar o silêncio. A problematização do ingresso de estudantes brancos nas vagas por cotas não tem sido debatida na sociedade brasileira, que rejeita a manutenção das ações afirmativas. Atualmente, entre os beneficiários dos Programas de Ações Afirmativas estão estudantes brancas/os das camadas populares que optam pelo ingresso para estudantes oriundos das escolas públicas, ocupando número expressivo de vagas nas instituições estaduais e federais. Estes, na sala de aula não são identificados como cotistas, ficam invisibilizados, o que não acontece com estudantes negras/os e indígenas. *“Tem políticas de cotas, mas se manter aqui é muito difícil, tem muita discriminação” (JOÃO CÂNDIDO, em desabafo).*

No dia 03 de janeiro de 2020, o jornal Diário Catarinense veiculou na versão online – NSC Total – matéria de capa com candidata aprovada em primeiro lugar no vestibular unificado¹¹² da UFSC. “Dei meu sangue pra chegar aqui”, foram as palavras da estudante aprovada em primeiro lugar no curso de Medicina e moradora da região sul do país, que ainda declarou “Não estava esperando ficar em primeiro lugar nunca. Eu vi minhas notas e esperava um terceiro lugar. Estou até assustada. Parece mentira”.

A dedicação e qualificação do conhecimento na busca pela aprovação em cursos disputados no ensino superior são etapas importantes no processo de formação das/os candidatas/os que almejam a aprovação nas universidades públicas. É inquestionável a satisfação com o resultado alcançado de uma etapa superada, entretanto, a invisibilidade do acesso às vagas pelas cotas por estudantes brancas/os denota a atualização de mecanismos de manutenção do racismo estrutural em nosso país.

A solenidade em que a estudante recebeu o certificado de primeira colocada no vestibular estava destinada à recepção de candidatas/os ingressantes com a “certificação de mérito” para as dez primeiras colocações no vestibular. No entanto, a matéria veiculada na mídia não fez nenhuma menção às cotas, opção de ingresso das candidatas classificadas no primeiro e no terceiro lugar do concurso vestibular de 2020.

¹¹² O vestibular 2020 foi unificado com a Universidade Fronteira Sul – UFFS.

Figura 8 - Ingresso por cotas raciais na mídia



Fonte: NSC Total Disponível em:

<https://www.nscotal.com.br/noticias/dei-meu-sangue-para-chegar-aqui-diz-1a-colocada-no-vestibular-ufsc-e-uffs-2020> acesso em 05/01/21.

Maria Aparecida Bento nomeia como pacto narcísico essa relação silenciosa, onde a identidade branca é invisibilizada:

A omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades no Brasil tem um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação enquanto grupo, como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco (BENTO, 2002, p. 31)

A rejeição da sociedade não é pela entrada de estudantes brancas/os através das cotas, nem pelas desonestas fraudes praticadas em que candidatas/os brancas/os se declaram pardos, negros ou indígenas. A hostilização é pelas cotas raciais. A invisibilidade e o silêncio em relação à identidade branca têm estimulado uma nova categoria: “Estudante 100% escola pública”. A branquitude sorrateiramente substitui o termo “cotas sociais” – indica o ingresso de estudantes brancas/os com percurso educacional exclusivo em escolas públicas brasileiras¹¹³ articulado à comprovação de critério socioeconômico – atribuindo legitimidade às cotas pela valorização do ensino nas escolas públicas. *Na mudança da política para cotas sociais, “eu sou o sujeito fora do lugar ?” (JULIANO, em desabafo).*

O discurso de manutenção da meritocracia e da democratização do acesso às

¹¹³ Há editais onde as universidades públicas exigem que os certificados de conclusão dos níveis iniciais de ensino tenham sido cursados em instituições brasileiras, impedindo a entrada de candidatas/os que tenham concluído a formação básica em outros países, barrando possíveis fraudes ao critério socioeconômico. Entretanto, ficam de fora do ingresso através de cotas raciais, estrangeiras/os oriundas/os de países que recentemente chegam ao Brasil através de fluxo migratório (Haiti, África, Venezuela).

universidades públicas por ocasião da lei nº 12.711 que foi sancionada em 2012, expressa na transformação das “cotas raciais” em “cotas sociais” seu sentido amplo que “ajusta” a redistribuição de vagas por cotas, privilegiando ainda a branquitude. Cabe aqui repetir parte da fala da presidenta Dilma Rousseff, já mencionada em seção anterior:

O Brasil precisa de fazer face a esses dois desafios, não apenas um. Nada adianta eu manter uma universidade fechada e manter a população afastada em nome da meritocracia, também de nada adianta eu abrir a universidade e não preservar a meritocracia. Por isso hoje nós estamos aqui celebrando num momento duas ações: uma pelo mérito e outra pela democratização do acesso à universidade brasileira”. (ROUSSEFF, 2012)

Assim, houve o apagamento do objetivo inicial do Programa de Ações Afirmativas de instituir cotas para estudantes negras/os nas universidades públicas: a promoção da igualdade racial para enfrentar as distorções geradas pelo acúmulo de privilégios político-econômicos concentrados e controlados por grupo seletivo da elite branca brasileira. O que precisa ser desnudado é o pacto narcísico enraizado nas relações de poder político e econômico, nutrido pelo racismo estrutural.

Os interesses políticos assumem a defesa da identidade racial branca, na atualização de um pacto narcísico presente nas decisões que protegem a manutenção do lugar de privilégio racial. Nas palavras de Maria Aparecida Bento: “Um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e interesses” (BENTO, 2002, p. 105).

Há uma barreira econômica que se impõe, brancos e negros se mantêm divididos economicamente, pois mesmo as/os brancas/os pobres ao concluírem seus cursos entrarão mais facilmente no mercado de trabalho devido ao privilégio da raça. As chances de brancas/os ocuparem postos de poder e liderança novamente serão maiores, numa espécie de reabilitação econômica dos brancos pobres, que terão maior chance de alcançar postos de controle.

Estudantes negras/os, por entrarem em menor número e terem menores chances de concluírem os cursos, encontrarão um quadro semelhante ao que temos hoje no mercado de trabalho – brancos em postos de poder e liderança – e enfrentarão os mecanismos sofisticados do racismo para alcançar melhores condições de trabalho, mantendo-se a desigualdade entre brancos e negros em postos de influência política e econômica. É uma maneira de garantir a manutenção das elites brancas, de proteger e impedir que brancos pobres decaiam ainda mais. (FANON, 2008, p. 87). Também foram frustradas as expectativas e objetivos primários da

implementação de Programas de Ações Afirmativas nas universidades públicas, já que se comprometeram as possibilidades mais imediatas de uma reestruturação no sistema educacional brasileiro, levando em conta que a presença de estudantes negras/os e indígenas nas instituições impõe a urgência do reconhecimento acadêmico de epistemologias não-hegemônicas.

Cabe ainda destacar, que a perspectiva política progressista, atravessada pelo racismo estrutural, aposta na hipótese de “superação” das desigualdades e redistribuição de bens como principal medida para “acabar” com as desigualdades inerentes à raça – novamente os bens materiais e simbólicos acumulados se mantêm protegidos e invisibilizados pela branquitude. O enaltecimento da escola pública nesse contexto, promove um selo de “vaga legítima” aos aprovadas/os que não são racializadas/os, enquanto quem é negra/o e indígena vivencia no cotidiano acadêmico, situações que se impõe àquelas/es que se permitiram enfrentar a discriminação também presente nas instituições de ensino superior. E contra todas as intenções e expectativas que produziram as Políticas de Ações Afirmativas (que determinam quem tem lugar legítimo e quem tem passagem temporária¹¹⁴), com a reserva de cotas nas universidades públicas para as populações negras (fruto da continuada luta dos movimentos negros no país), a visibilidade de estudantes negras/os como cotistas, tem colocado esta posição como um estigma (GOFFMANN, 1975).

Vamo pro canto onde o relógio para
 E no silêncio o coração dispara
 Vamo reinar igual Zumbi e Dandara
 Ô Dara, ô Dara
 Vamo pro canto onde o relógio para
 No silêncio o coração dispara
 Ô Dara, ô Dara
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo, hein
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
 Existe muita coisa que não te disseram na escola
 Eu disse, cota não é esmola
 Cota não é esmola
 Eu disse, cota não é esmola
 Cota não é esmola
 Cota não é esmola
 Cota não é esmola
 Eu disse, cota não é esmola
 Cota não é esmola
 Cota não é esmola
 Cota não é esmola
 São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor

¹¹⁴ Ações afirmativas são medidas de caráter transitório de acordo com sua concepção e finalidade.

Chega junto, e venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio re-vo-lu-cio-nar

(Trecho da música **Cota não é esmola** – Bia Ferreira¹¹⁵)

¹¹⁵ Bia Ferreira, brasileira, artista. Aborda os temas em suas músicas como uma forma de resistência e “ensinar tecnologias de sobrevivência” ao povo preto e LGBT. <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/08/cota-nao-e-esmola-or-cantora-bia-ferreira-fala-sobre-musica-como-ativismo>

3 A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS¹¹⁶

*Deve haver uma maneira de não morrer
tão cedo e de viver uma vida menos cruel.
Conceição Evaristo (2019)*

O sociólogo e pesquisador Deivison Mendes Faustino em sua obra biográfica, “Frantz Fanon: um revolucionário particularmente negro”, relata a passagem da experiência acadêmica de Fanon na década de 1940.

Fanon começa a se preparar para cursar uma Universidade. O status de veterano de guerra lhe facilitaria a inserção nas instituições acadêmicas da metrópole francesa e sua familiaridade com a Literatura Clássica, bem como o seu domínio da língua do colonizador lhe ofereciam grandes vantagens. (...) Depois de muita reflexão, aceita a sugestão de seus amigos, antigos companheiros de futebol e de guerra, e escolhe o curso de odontologia, em Paris. (...) Depois de três semanas de conteúdos introdutórios aos saberes ortodônticos em Paris, Fanon desiste do curso. Ao ser interrogado por seus amigos, justifica afirmando que “nunca havia encontrado tantos idiotas em sua vida como na escola de odontologia”. (FAUSTINO, 2018, p 41-42)

O momento da desistência de Fanon, coincide com o tensionamento político no continente europeu devido aos primeiros conflitos de descolonização do pós-guerra. Paris vivia uma intensificação de conflitos sociorraciais, de forma que encontrar “idiotas” entre seus colegas de turma era uma grande possibilidade – o racismo se materializava no convívio com os franceses racistas, ou com negros martiniquenhos que reproduziam o racismo devido à assimilação ao colonialismo (GUIMARÃES, 2007; FAUSTINO, 2018, p. 42). Ainda que Fanon tivesse recebido o “benefício” oferecido a veteranos de guerra, ou destaque na classificação pelo conhecimento acumulado da literatura francesa, para o ingresso naquela universidade, isso não foi o suficiente para que ele permanecesse.

O motivo da desistência de Fanon nas primeiras semanas de aula, foi atribuído ao encontro que ele teve com o racismo. O entusiasmo da chegada, a curiosidade, o anseio por conhecimento, novos caminhos e possibilidades da jornada por um futuro promissor, são algumas das expectativas socialmente compartilhadas de quem pretende tornar-se estudante

¹¹⁶ O conceito de Ubuntu, base da filosofia africana, resgata a essência de cada um ser parte de algo maior e coletivo, que não podemos ser plenamente humanos sozinhos.

universitária/o, e um/a profissional ao concluir o ensino superior, entretanto, não representa uma realidade para todas/ os que se engajam nessa empreitada – especialmente a realidade de negras/os.

As violências cotidianas do racismo também são marcadas nas vivências de Grada Kilomba:

Fui a única estudante negra em todo o Departamento de Psicologia e Psicanálise. Nos hospitais onde trabalhei, durante e após meus estudos, era comum ser confundida com a senhora da limpeza, e por vezes os pacientes recusavam-se a ser vistos por mim ou entrar na mesma sala e ficar a sós comigo. (KILOMBA, 2019)

A naturalização das violências do racismo convoca quem é negra/o a lidar com suas artimanhas, assim como enfrentar a sofisticação e eficiência da captura de nossa identidade – verdadeiro encarceramento na máscara branca. O racismo que estrutura nosso país não respeita sonhos, lutar significa contrariar as estatísticas¹¹⁷ que impedem muitas/os de nós de planejar o futuro, parafraseando a escritora Conceição Evaristo: “Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel”. (EVARISTO, 2016, p.108). Afastar o fantasma que ocupa os espaços onde nossas competências intelectuais em ascensão nos abriam passagem, é tarefa árdua que dilacera na cotidianidade (SOUZA, 1983; FANON, 2008; KILOMBA, 2019).

A presença de corpos negros ‘vivos’¹¹⁸ nos espaços acadêmicos, tanto no papel docente como discente, provoca diariamente fissuras estruturais nas relações de privilégio e dos antigos compadrios, que fundaram as instituições existentes, especialmente as universidades públicas em nosso país (FELISBERTO, 2020, p. 173).

Nossa vida acadêmica se amplia quando realizamos os estágios, residências, congressos, intercâmbios, e no convívio social dentro e fora da universidade. A desqualificação dos diferentes papéis que exercemos vinculadas/os às instituições nos comprometem de vivenciar a vida acadêmica de forma plena. Somos diversos, entretanto, intencionalmente “classificados” pela branquitude como um grupo homogêneo. Ainda que tenhamos em comum, o atravessamento pelas iniquidades em função da capilaridade do racismo, nosso ponto de partida não é de uma história única. Nos espaços de instituições nossa presença é vigiada – por transitarmos/ ocuparmos lugares que as/os brancas/os pretensamente utilizam e preservam

¹¹⁷ Os altos índices de violência letal com a população negra no Brasil, que expressam a desigualdade de maneira flagrante, em 2018 representaram: 75% das vítimas de homicídios. As mulheres negras representaram 68% do total de mulheres assassinadas no país. Comparando com os demais grupos a taxa é duas vezes maior nos dois casos. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

¹¹⁸ A autora utiliza corpos negros ‘vivos’, pois a presença de negras/os nas universidades muitas vezes compõe as estatísticas de genocídio, ou está objetificada nas pesquisas.

como seus, por corresponderem a posições valorizadas por esse grupo (CARNEIRO, 2020). A hipervisibilidade de quem é negra/o é evidenciada na fala da interlocutora:

Almoço com minha família toda – meus filhos e meu marido na universidade, mas as pessoas olham isso como se fosse uma invasão. Fui ofendida no RU, o guardinha disse, que eu não podia estar ali, entrar ali, sem saber de onde eu era. [...] Porque não fazia sentido uma pessoa vir lá do “morro” – que é de onde ele disse que eu era – pra comer, tirar da universidade, roubar da universidade a comida e ir embora, mas ele me acusou disso, achava que eu fazia isso. [...] “A senhora sabe né, que aqui é um lugar pra estudante comer?”, e eu falei: “Sim, quem é você?”. Ai o cara não se identificou, perguntou se eu tinha a carteirinha e falei: “Sim, quem é você”, pra tá me pedindo a carteirinha né, e ele não se identificava. Ai pegou e largou um: “Você é sem vergonha mesmo né”. Ai quando ele falou isso que eu fiquei p da vida né, olhei pro lado o coração já saindo da boca totalmente, taquicardia, passando mal, porque nunca tinha acontecido isso comigo dentro da universidade. (LUÍSA)

Na situação trazida por Luísa, o racismo marca o episódio, onde a presença dela e de sua “família negra” colocam em cheque o pretense pertencimento a um lugar reservado para a branquitude. O fato de Luíza ser universitária e mãe, acompanhada pelo marido também universitário e terem filhas/os que circulam e ocupam os espaços da universidade “não encaixam” com o padrão de histórias que descrevem “famílias negras” no imaginário social brasileiro – mulheres negras com filhas/os pertencem às camadas populares, não alcançam o ensino superior nem tem marido universitário. Ela afirma que foi advertida por utilizar um espaço destinado a estudantes, que por ser do “morro” não podia estar ali, foi ofendida e chamada de “sem vergonha”. Relata que foi levada ao setor administrativo da universidade onde registraria o caso. O servidor que a atendeu afirmou que “não iria dar em nada”, pois o funcionário que a discriminou era de empresa terceirizada e não estava submetido à universidade.

O racismo no Brasil é de marca, é estético, e se caracteriza pela identificação da aparência que anuncia características nos traços físicos e fenotípicos que classificam quem não é branco. (NOGUEIRA, 2007, p. 299). A universidade segue com resposta insuficiente para o caso que reproduz condições similares àquelas onde pessoas negras que denunciam o racismo são intimidadas, ou encontram o descaso nas delegacias e órgãos da segurança pública. O racismo é crime¹¹⁹, porém acobertado, e muitas vezes os registros que responsabilizam pessoas

¹¹⁹ Lei Nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.html.

brancas, são desconsiderados, as notificações nem acontecem. O racismo institucional na universidade encontra condições de manutenção na relação com as demais instituições que também incorporam o racismo estrutural. A localização das universidades no sul do país, compartilham do imaginário social de que o sul do país é um pedaço da Europa no Brasil, logo, “Santa Catarina não tem negros”.

A interlocutora Teresa fala sobre as impressões da imagem da universidade para quem está fora do estado de Santa Catarina:

*Na universidade a presença negra é mais dificultada, quando converso com amigos meus de outras universidades... Aqui primeiro que ela não vai ter esse histórico por um bom tempo, só a branquitude tem um fortalecimento bem grande de como construíram o sistema. **Você vai ver que o vestibular não é convidativo para pessoas de outras regiões, eles querem que sejam pessoas de Santa Catarina, aqui...** E, bom, isso vai refletir em vários aspectos. (TERESA) (grifo meu)*

O reconhecimento de Teresa da presença negra ser dificultada na universidade demarca que há um limite racial imposto pela branquitude que fica implícito, pois para ela no próprio processo vestibular *eles querem que sejam pessoas de Santa Catarina*. Esse limite racial se evidencia nas mídias locais, sendo um exemplo comum o resgate da “imigração alemã”, em anúncios inclusive de cidades em que não há presença alemã – o apelo é pela marca da imagem de um ideal de identidade racial branca.

Nas falas das/os interlocutoras/es em algum momento das entrevistas foi mencionado: *desisti; não devia ter abandonado, mas abandonei; esgotei; tive de desistir; não consegui continuar; parei, depois voltei; quase desisti; tranquei*. Elas/es se referiam a momentos onde tiveram de interromper o percurso acadêmico. Os motivos foram justificados de imediato e com algum pesar, a maioria delas/es atribuíram sua interrupção a dificuldades financeiras ou dupla jornada – trabalho e estudo. Entretanto, ao relatarem a vida acadêmica na universidade no momento em que interromperam o curso mencionaram: o ambiente pouco acolhedor da universidade; não ter estudantes negras/os na turma em que estavam matriculadas/os (ou serem a/o única/o negra/o na sala ou em todo o curso); o estranhamento de colegas com o bom desempenho delas/e; professoras/es anulando suas competências; colegas de turma isolando-as/os no convívio fora da universidade; ausência de suporte emocional – saudades da família; isolamento; adoecimento em função de exaustão na realização de tarefas; não identificação com colegas; não se sentirem parte da turma; ser recorrente não terem colegas para fazer trabalhos

em grupo; se sentirem julgados como “menos” inteligentes. *Olha, mesmo certa, fique calada. Evite qualquer aborrecimento ou intriga. Palavra de mãe – fui educada a não reivindicar...* (MARIA FIRMINA, em *desabafo*). Nas interlocuções também foram vivenciados momentos de sofrimento intenso – identificados pela pesquisadora nessas situações: a ideação suicida e exaustão emocional; diretamente relacionadas a atividades coletivas; alta exigência na produção acadêmica; a relação discente-docente. As universidades concedem programas para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, o foco principal dos programas de assistência estudantil das universidades é o suporte financeiro e material, conforme afirma a educadora e pesquisadora Maria de Fátima Costa de Paula:

A política assistencialista que tem sido implementada pelas universidades federais brasileiras baseia-se sobretudo no suporte financeiro aos estudantes carentes, ainda muito aquém da demanda, deixando em plano secundário as suas necessidades de ordem acadêmica, simbólica e existencial, relacionadas a sentimentos de não pertencimento a um ambiente ainda elitista e pouco propício à inclusão. (PAULA, 2017, p.312)

Como é sabido, as condições materiais e econômicas são dimensões fundamentais para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes nas instituições. Embora as necessidades de ordem simbólica sejam reconhecidas, necessitam de acompanhamento ostensivo já que, no caso da permanência de estudantes negras/os nas universidades, elas representam a dimensão que corresponde às condições subjetivas de permanência – atravessadas pelo racismo estrutural e institucional, os quais “autorizam” cotidianamente a perpetuação do racismo na dimensão psicossocial destas/es estudantes nestas instituições. De acordo com Fanon o racismo estrutura a sociedade, e a dimensão social é fundamental para a compreensão da subjetividade negra na sociedade racista: “Veremos que a alienação do negro não é apenas uma questão individual. Ao lado da filogenia¹²⁰ e da ontogenia¹²¹, há a sociogenia” (FANON, 2008, p. 28). A sociogenia se apresenta como fio condutor Fanon da obra “Pele Negra Máscaras Brancas”, presente também na estrutura de outras reflexões do autor. (FAUSTINO, 2018, p. 157). Ela representa importante dimensão para a compreensão da subjetividade negra e nos ajuda a perceber como se dá a articulação entre racismo, capitalismo e colonialismo, que incide na dimensão social do sofrimento psíquico (FAUSTINO, 2018; LIMA e ANDRADE, 2020; OLIVEIRA, 2020).

¹²⁰ Filogenia é o estudo da relação evolutiva dos organismos (espécies, populações).

¹²¹ Ontogenia corresponde ao desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a maturidade.

De acordo com as pesquisadoras Fátima Lima e Ludimila Lis Andrade:

A insistência de Frantz Fanon em levar em consideração as culturas para perceber como se dá compreensão dos sofrimentos/perturbações mentais nos devolve para o campo social, suas vicissitudes e, conseqüentemente, para as práticas racistas como elementos importantes para a compreensão e o cuidado em saúde mental das populações negras. Portanto, o contato com a hegemonia branca, que se apresenta como o único modelo possível de subjetivação, produz sobre as experiências negras um processo de alienação e uma colonização do eu que, coadunadas a inúmeros outros fatores como a ausência de privilégios de classe, território, gênero, sexualidade, entre outros, são capazes de produzirem os mais diversos quadros de sofrimentos e/ou perturbações mentais. (LIMA e ANDRADE, 2020, p. 92)

Deivison Mendes Faustino, reitera:

A “sociogenia” de Fanon pressupõe que “a sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana” (FANON, 2008, p. 28). Portanto, é apenas a participação ativa na luta política pela transformação das condições sociais concretas de existência que abriria as possibilidades para o surgimento de um novo ser humano. (FAUSTINO, 2018, p.157)

A busca de fortalecimento para enfrentar o dia a dia tornou-se urgente com a ampliação do ingresso de estudantes negros/os e indígenas, e nesse contexto emergem os coletivos de estudantes negros na universidade. As trocas iniciais entre estas/es estudantes e os coletivos são as de identificação das experiências afrodiaspóricas, aliadas a uma organização estudantil que prioriza o protagonismo negro e reivindica a produção intelectual e a presença negra na universidade, alinhando sobretudo acolhimento, representação e ação política (GUIMARÃES et al, 2020). *Cada vez que atiram pedras, a gente precisa se unir para resistir (LÉA, em desabafo)*. A necessidade de mudar a lógica de funcionamento da universidade fica mais nítida, pois com a presença dessas/es estudantes os discursos racistas passam a ser questionados, não somente nas relações pessoais, mas também nas salas de aula e no ambiente acadêmico. (CARVALHO, 2019, p. 103).

Tendo em vista o racismo como determinante social de saúde e a necessidade de profundas transformações estruturais em nossa sociedade, a convocação do campo da Psicologia se faz necessária e urgente para as/os profissionais atuantes e futuros. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia:

Historicamente, a Psicologia brasileira posicionou-se como cúmplice do racismo, tendo produzido conhecimento que o legitimasse, validando cientificamente

estereótipos infundados por meio de teorias eurocêntricas discriminatórias, inclusive por tomar por padrão uma realidade que não contempla a diversidade brasileira. (CFP, 2017)

A mobilização e articulação negra da temática das relações raciais e do racismo no campo da Psicologia começam na década de 1980, através da articulação de psicólogas negras, como Neusa Santos Souza, Edna Roland, Edna Muniz, Maria Jesus Moura, Maria Aparecida Bento, Isildinha Baptista Nogueira, entre outras. Momento em que passam a ser tensionados os debates sobre temas como racismo, preconceito, estereótipo e discriminação, na perspectiva das relações de poder estruturais da sociedade brasileira, com comprometimento ético-político na luta antirracista (SCHUCMAN e MARTINS, 2017; CFP 2017, p. 181). A Psicologia tem construído novos espaços na academia e na atuação profissional onde tem lugar o debate sobre o tema do racismo, entretanto, a necessidade das diferentes áreas da psicologia assumirem a problemática racial é fundamental para um processo de descolonização desse saber. A questão da responsabilização e da reparação da sociedade, interrogando a branquitude pelo “silêncio e a surdez” a respeito das consequências do racismo também na saúde mental das pessoas negras, precisa envolver a categoria como um todo, para desestabilizar o racismo que alicerça e comanda as instituições (FAUSTINO, 2020, p. 35).

3.1. AÇÕES ANTIRRACISTAS: UMA BUSCA PELO BEM VIVER

A virada antirracista não se assemelha a uma luta armada, porém, na equação das perdas o resultado é de vidas que são consumidas, dizimadas. A mudança requer como instrumento a partilha – o racismo não é um problema da/o negra/o, apenas – é um movimento que transcende a mera boa intenção, a mudança precisa ser estrutural e envolver a todas/os.

A estrutura muda quando aquelas/es que a constroem e mantêm, abandonam o lugar da negação - a recusa em reconhecer a verdade-, quando não se demoram na culpa e vergonha branca, aceitando a responsabilização pelas segregação e discriminação continuadas e acionando a reparação. (FANON, 2008, 1968; KILOMBA, 2018). Nas palavras do sociólogo e pesquisador Lourenço Cardoso:

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo. (CARDOSO, 2010, p.67)

Na experiência do interlocutor da pesquisa, o exercício de deslocamento da branquitude para uma postura antirracista é destacado:

*Nesse momento eu estava no laboratório [...], sendo orientado pelo professor [...], que é um cara muito legal, um homem branco. Vem de um determinado lugar, mas faz o exercício, e ainda assim foi muito difícil. Mas eu terminei o processo considerando ele muito mais um parceiro do que um inimigo nesse sentido, né – como eu via e ainda vejo muitos brancos aqui dentro. Não só aqui na **universidade**, como na **outra universidade**¹²², e em muitas outras universidades. (UBIRAJARA)*

E na sequência ele fala sobre o encontro com epistemologias não eurocêntricas:

Eu descobri o Franz Fanon, o Aimé Césaire, Achille Mbembe, Maria Beatriz do Nascimento, descobri Abdias do Nascimento, fui conhecendo essas pessoas[...]. Eu descobri um mundo intelectual negro, de gente que tava fazendo coisa desde a década de 40, desde a década de 50; eu descobri o quanto os europeus roubaram o nosso conhecimento, e discutem um conhecimento universal que na verdade nada mais é do que todo o roubo intelectual amealhado. (UBIRAJARA)

A ideia de transversalidade é bastante corriqueira quando mencionamos a incorporação de conteúdos que concretizem a implantação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases – leis nº 10.639/ 03; nº11.645/08 – entretanto, o documento não se refere a adaptações e brechas onde os conteúdos possam fazer sentido, ele incentiva a pesquisa e a incorporação de novos saberes.

Nesse sentido, a lei inaugura um processo descolonizador, partindo do princípio da incorporação dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. O documento incentiva a pesquisa e uma ruptura com tradições eurocêntricas que instituíram um modelo que jamais

¹²² Neste trecho da entrevista Ubirajara estabelece um comparativo citando as duas universidades anunciadas na pesquisa.

previu um outro saber como *modus operandi*. O antropólogo e pesquisador José Jorge de Carvalho propõe, como possibilidade de descolonização das universidades, um encontro de saberes que centraliza nas cotas étnico-raciais a contribuição fundamental para a conversão das mesmas em *cotas epistêmicas*, que possam corresponder à incorporação de epistemologias não-hegemônicas que caminham lado a lado na formação de estudantes negras/os e indígenas. Saberes que não serão mais barrados pela “validação” dos postulados eurocêntricos que formatam as instituições. (CARVALHO, 2019). A respeito da mentalidade colonizada das instituições brasileiras José Jorge de Carvalho afirma:

O único modo de descolonizar a leitura eurocentrada dos negros e dos indígenas é trazendo os mestres e mestras dessas comunidades para, junto com os doutores negros e indígenas, ensinarem os conteúdos das leis aos estudantes universitários, já que estes são os futuros professores dessas disciplinas nos ensinos básico e médio. (CARVALHO, 2019, p. 82)

Na mesma direção a permanência destas/es estudantes precisa contemplar as condições subjetivas, pois elas apontam a urgência em traçar caminhos que combatam os efeitos psicossociais do racismo no ambiente acadêmico, assim como uma reestruturação na lógica que opera nestas instituições.

Em ações coletivas¹²³, rodas de conversa e reuniões com estudantes negras/os e indígenas na universidade, era comum falarem sobre colegas que tinham dificuldades em frequentar as aulas, ou daquelas/es que chegaram a desistir¹²⁴ do curso em que estavam matriculadas/os. *Na minha primeira semana de aula eu só me apresentava – eu não falava (...) todos eram brancos, meu deus, como será que vai ser a relação?! (MIRIAM, em desabafo).*

As queixas relacionadas à dificuldade em acessar a assistência estudantil eram frequentes, porém, o reconhecimento da universidade como um espaço pouco acolhedor, além de se sentirem desestimuladas/os por não se “encaixarem”, destacaram-se pela intensidade das falas. O relato da interlocutora explicita as barreiras de acesso à assistência estudantil:

Porque não tô fazendo mais estágio, mas quando consegui não queria ficar lá me estressando e beijando o pé dos caras pra eles me darem um auxílio financeiro, para que eu possa me sustentar na universidade. A partir do momento que eu comecei um estágio, vi que conseguia pagar ao menos meu aluguel – não dava pra ir pra festa,

¹²³ Correspondem a ações e atividades propostas pelo Coletivo Kurima – Estudantes Negras/os da UFSC, realizadas entre 2011 e 2018, onde tive participação mais ativa.

¹²⁴ Casos de estudantes que abandonaram os cursos no 1º semestre, nas primeiras semanas de aula, especialmente em cursos de maior concorrência de candidatos por vaga, nas instituições estudadas.

ser a pessoa que tá se divertindo enquanto tá fazendo universidade – mas pelo menos tem a dignidade, não tem que ficar lá implorando pra quem não tá interessado em ter a minha presença dentro da universidade. (TERESA)

Em sua fala Teresa conta que a mãe contribui com recurso financeiro, mas este não é o suficiente para a sua manutenção material fora do seu estado de origem, de forma que procurou auxílio financeiro através da Assistência Estudantil, mas sua renda familiar não é compatível com os critérios de concessão. Cabe colocar que as questões que envolvem as dificuldades ou restrições ao acesso da assistência estudantil podem incidir no nível de atenção nas aulas, na redução da participação em atividades individuais ou em grupo, na baixa frequência em atividades extracurriculares, no adiamento da conclusão de estágios, enfim, afetam intensamente a participação das/os estudantes na vida acadêmica. Teresa diz que quando começou a fazer um estágio, ao menos pagava o aluguel, abria mão de ter diversão ou lazer, mas tinha “dignidade” – ela tem a percepção que a instituição não tem interesse em manter sua presença por lá, ou seja, a instituição não tem interesse na sua permanência. *“O racismo dentro e for da universidade não é muito diferente. As cotas marcam a gente. A forma de existir são os grupos” (RUTH, em desabafo).*

A cada desistência que era confirmada, o Coletivo negro estudantil buscava apurar o motivo desta e o que se destacou foi que muitas/os destas/es estudantes que desistiram mantinham benefícios concedidos pela assistência estudantil e outras/os sequer dependiam dos auxílios da universidade. Numa reunião do Coletivo foram levantados os problemas da permanência de estudantes negras/os e, nas discussões, onde apareceu o termo *permanência psicológica*. O termo foi compartilhado coletivamente e as/os estudantes relacionaram a permanência diretamente com o bem-estar na instituição. A interlocutora também fala sobre bem-estar, afeto e autoestima:

Você tem que lidar não só com a dificuldade das matérias, que a gente discute no espaço acadêmico, mas além disso vai ter o racismo que você vai ter que lidar, a questão da autoestima. Tu se olhar no espelho e você tá confortável com o que tá vendo. E confortável pra mim não é o suficiente, nunca vai ser. Eu quero me amar, né. Não às vezes, é sempre; eu quero sentir carinho, né. (TERESA)

Teresa afirma que a vida acadêmica é atravessada pelo racismo, que afeta a autoestima e interfere na possibilidade de amar a si mesma. A psicanalista e psiquiatra Neusa Santos Souza, em sua obra “Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em

ascensão social”, aborda as dificuldades e desdobramentos de negras/os em ascensão numa sociedade racista e os efeitos do racismo na construção da subjetividade negra, num país onde o padrão de beleza é branco (SOUZA, 1983).

Acerca das condições subjetivas de permanência, o que se percebe é uma carência epistêmico-política, que tenha capacidade para lidar com os desdobramentos deste novo perfil universitário. Considerando a perspectiva de Fanon, onde a importância de identificar as violências do racismo deve abranger uma mudança nas estruturas sociais, chamarei essa dimensão subjetiva de *permanência sociogênica*. Nessa direção, a dimensão de permanência na qual me detenho corresponde a uma possibilidade de formação de redes de sociabilidade e de novos vínculos. Apesar das intenções, objetivos e recomendações de que as instituições criem ambientes de socialização que contemplem os novos grupos para que haja identificação com os diferentes modos de vida, tradições e cosmovisões (Centros de Convívio, Alojamento conjunto para acolhimento de estudantes que em mobilidade acadêmica ou alternância), há necessidade do reconhecimento de condições específicas. Um exemplo são as/os estudantes que pertencem a tradições que requerem o afastamento temporário de espaços públicos, por cumprimento a preceitos religiosos. Quando não há o reconhecimento de diferentes práticas, cosmovisões e rituais ao sagrado, há prejuízo acadêmico – já que a mera dispensa não isenta estas/es estudantes do preconceito e práticas discriminatórias.

Estive de ‘obrigação’¹²⁵. Perdi prova e trabalhos, expliquei que estaria ‘fora’, nem todos aceitaram mudar a data. Tem professor que passou a sorrir pra mim do nada – percebi que foi depois de umas situações de racismo no curso. Preciso me formar... vou procurar resolver isso, agora eu quero ver quem vai ‘sorrir’ pra mim de verdade! (ÁDRIA, em desabafo)

As ações e atividades adotadas seriam incorporadas aos programas vigentes, de acordo com as particularidades locais e regionais, levando em conta que podem necessitar de suportes específicos. Assim, a ampliação da assistência para contemplar amplamente a comunidade universitária, não deveria ter os critérios baseados apenas na condição socioeconômica das/os estudantes, mas considerar as especificidades de cada grupo. Cabe ainda colocar que as atividades realizadas pelos coletivos estudantis negros que convocam a reflexões sobre

¹²⁵ Termo usado por iniciados em religiões de Matriz Africana quando se referem a cerimônias de batismo, rituais de limpeza espiritual ou feitura. De maneira geral a pessoa que está em ‘obrigação’ tem as suas atividades laborais ou de estudo suspensas, pois se mantém em resguardo/ retiro espiritual por um período determinado. O tempo de duração do retiro não é uma escolha, ele é determinado pela finalidade e a tradição da qual a pessoa faz parte.

propostas apresentadas em suas intervenções, colocam na ordem do dia a necessidade de uma ação política antirracista na universidade e no cotidiano fora dela. A luta dos movimentos sociais negros e dos coletivos estudantis negros é contra o racismo e em favor de melhores condições para viver. Para o bem viver!

3.2. COLETIVO KURIMA – ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS DA UFSC

Figura 9: I Reflexões Sobre o dia 13 de maio



Fonte: Notícias UFSC, disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2012/05/evento-do-coletivo-kurima-debate-situacao-do-estudante-negro-na-universidade/>

No dia 13 de maio de 2011, numa sala do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH, começaram as atividades do Coletivo Kurima¹²⁶. “Conversando sobre Psicologia e Relações Raciais” foi o nome dado à primeira roda de conversa que provocou debate acerca das relações raciais e racismo. O ambiente era tenso, nos questionavam o que iria acontecer ali, falávamos: “Vamos conversar sobre racismo”. Éramos três as/os proponentes da conversa: uma estudante negra (Psicologia – UFSC), um estudante negro (História – UDESC) e uma estudante branca (Psicologia – UFSC).

Alguns/as estudantes saíam ao saber que falaríamos sobre racismo. O debate girou em torno da história do Brasil, falamos sobre o mito da democracia racial e o significado de datas nacionalmente destacadas como os dias: 13 de maio e 20 de novembro. Foram abordados aspectos socioeconômicos acerca das desigualdades abissais presentes em nosso país e a relação

¹²⁶ O nome *Kurima* tem origem na língua quimbundo da cultura bantu, significa trabalhar, cultivar e simboliza a essência e história do Coletivo.

com o racismo. Além disso, foram colocados em foco quais aspectos da história afro-brasileira e africana eram conectados aos conhecimentos do curso que faziam. Foi um debate difícil, em muitos momentos as perguntas só eram feitas para a estudante branca que propunha o debate conosco, em outros, quando nós que éramos estudantes negros respondíamos, logo perguntavam “você estuda aqui? É de que curso? ”. Foi um debate importante e o nome - “Conversando sobre Psicologia e Relações Raciais” – foi a melhor estratégia que encontramos, pois prevíamos que anunciar, ou mesmo falar sobre racismo ali não iria ser fácil – e acertamos. Participaram estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

O Coletivo Kurima surgiu da necessidade de nos reunirmos, contarmos e aprendermos sobre nossa história, nossa ancestralidade, da necessidade de dialogarmos a respeito do reconhecimento de direitos e ação política. Desde a aprovação das Políticas de Ações Afirmativas pela UFSC, a entrada de estudantes negros/os se tornou mais expressiva, entretanto, não havia espaços acolhedores e possibilidades de identificação. Nos espaços de debate estudantil, como o Diretório Central de Estudantes (DCE), falar sobre racismo era levantar uma pauta sobre “nossas questões”. Nas aulas não havia nenhuma referência que falasse positivamente sobre nós – repetia-se a mesma lógica do racismo vivenciado na escola, com o agravante do silêncio e rejeição a respeito das cotas. O caráter coletivo começou a ser pensado nesse momento – com o aumento das denúncias de racismo que chegavam até nós – a ideia era alcançarmos estudantes de toda universidade. No intuito de chamar toda a universidade para um debate sobre o racismo, as/os estudantes do Coletivo organizaram “Um Abraço Negro¹²⁷” e “I Reflexões Sobre o 13 de maio”. No domingo na hora do almoço no Restaurante Universitário, fazíamos o convite para o debate e informávamos o cardápio aos estudantes – “Você sabe que dia é hoje? 13 de maio. O cardápio hoje tem comida de senzala”. Convidávamos todas/os para o debate na reitoria (14/05/2011).

O “I Reflexões Sobre o 13 de maio”, primeiro evento aberto a toda universidade, tinha o objetivo de articular com a nova gestão da instituição, um canal para a resolução dos casos de racismo e do ambiente acadêmico que estava sob tensão com as “cotas raciais”. Aconteceu no campus Trindade, no auditório da Reitoria com as presenças da reitora Roselane Neckel, Ana

¹²⁷ O Coletivo Kurima desenvolveu inúmeros projetos desde sua fundação, “Um Abraço Negro teve 8 edições”. Feijoada com música e roda de conversa – feijoada, samba e roda de conversa. O almoço era preparado e servido pelo Restaurante Universitário (RU) da UFSC, que em parceria com o projeto incluía a feijoada na programação. A cantora e integrante do Coletivo Roberta Lira acompanhada pela Banda Samba 7, formada por músicos ex-servidores aposentados da UFSC e convidados, embalavam a música da abertura ao fechamento do RU. A roda de conversa acontecia logo depois do almoço nas dependências da universidade, com a projeção de filmes, vídeos, documentários seguidos de debate.

Paula Cardoso, gestora da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Município de Florianópolis, Osvaldo Vargas, gestor da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, e de docentes da UFSC.

Figura 10: I Reflexões Sobre o dia 13 de maio



Fonte: Notícias UFSC, disponível em:

<https://noticias.ufsc.br/2012/05/evento-do-coletivo-kurima-debate-situacao-do-estudante-negro-na-universidade/>

Com maior visibilidade devido às atividades e intervenções nos espaços da instituição, as ações se multiplicaram, assim como a participação de seguidores, integrantes, apoiadores e aliados. Denúncias de racismo começaram a se tornar mais frequentes, o Coletivo passou a ser acionado para acompanhar os casos na UFSC e em outras instituições da esfera pública e privada. Nessa direção, foram estendidas articulações com a Coordenadoria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial do município de Florianópolis, Ministério Público, MNU, Movimento Negro local e sociedade civil.

As reivindicações colocadas no debate com o gabinete da Reitoria e gestoras/es devido às dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes negros/os na universidade não foram atendidas, o cotidiano na instituição estava insustentável – desistências, denúncias de racismo – inclusive casos de divisão de estudantes numa disciplina¹²⁸ entre cotistas e não-cotistas.

O “I Seminário: Ações Afirmativas – O que são Cotas? Desmistificando as Ações Afirmativas e os Desafios da Permanência de Estudantes na UFSC”, proporcionou dois dias de tenso debates com representações da Reitoria, Pró-Reitorias e convidados: Ana Paula Cardoso da Silva – Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR/PMF); Estela

¹²⁸ As/os estudantes foram distribuídas/os em algumas turmas de um dos Centros de Ensino da instituição, entre cotistas e não cotistas, diretamente pelo sistema.

Maris Cardoso – União de Negros pela Igualdade (UNEGRO); Frei Davi – Educação para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO/SP); Lázaro Cunha - Instituto Cultural Steve Biko (BA) e Universidade Federal da Bahia (UFBA); Maria de Lurdes Mina – Movimento Negro Unificado (MNU); Marília Soares – UFBA; Neli Góes Ribeiro– Faculdade de Educação (FAED/UDESC).

No intuito de informar calouras/os sobre cotas, racismo, violência de gênero e promover o acolhimento das/os estudantes na universidade, o Coletivo elaborou junto a outros grupos o material impresso e online, “Cartilha Chega de Violência – Combate às Práticas Racistas, Sexistas, Homo-lesbo-trans-fóbicas, xenofóbicas e capacitistas nos trotes universitários” (UFSC, 2013)¹²⁹. No Projeto Cafés Culturais da Secretaria da Cultura (SeCult/ UFSC), o Coletivo participou com o Café Ndimba¹³⁰ – “Café Cantador” – foram 9 edições – o café itinerante aconteceu em espaços diversos do *campus* Trindade. Nosso “Hora Feliz” ao final do dia com música, era acompanhado de manifestações artísticas-culturais negras, projeção de filmes longa e curta metragem em parceria com “Cine Paredão” – cineclube do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Também houve a projeção dos filmes: “Compasso de espera”, direção de Antunes Filho; “Raça a Negação do Brasil”, com a presença do cineasta e diretor Joel Zito Araújo, no Centro de Comunicação e Expressão. O Encontro de Práticas Culturais e das Artes de Matriz Africana (EPRACUAMA) que foi realizado durante uma semana na UFSC (2017), teve uma segunda edição realizada no Centro Integrado de Cultura (CIC) de Florianópolis (2018), com a presença do mestre da música Mateus Aleluia. A Formação do Fórum Permanente de Estudos sobre as Artes Negras da Cena (FANCA) em parceria com o Coletivo Kurima, promoveu o Curso “Frantz Fanon, “A Estética e a Racialização: a educação para as relações étnico-raciais” ministrado pelo professor Dr. Deivison Mendes Faustino.

A necessidade de disciplinas que incorporem a História e Cultura Africana Afrobrasileira e Indígena, dando cumprimento à alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), leis nº 10.639/nº 11.645/08, contou com a contribuição do Coletivo Kurima na implantação de duas disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação em Psicologia “Psicologia e Relações Étnico-Raciais” e de Artes Cênicas “Artes Negras da Cena”.

“A Beleza de Nossos Corpos Negros”, foi um projeto composto por ensaio fotográfico, exposição itinerante e ciclo de ações e debates sobre a beleza e estética negra. O ensaio fotográfico e a exposição aconteceram no MARquE Museu da UFSC. A exposição também

¹²⁹ Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/cartilha-chega-de-violencia/download/>

¹³⁰ Ndimba, palavra do dialeto crioulo falado nos quilombos de São João da Chapada/MG

esteve em outros espaços: Biblioteca Central (BU/UFSC); Centro Integrado de Cultura (CIC); Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB/BA). Desde sua formação, o Coletivo sempre teve autonomia para elaborar, planejar e atuar na UFSC, assim como em outras instituições. Por decisão de suas/seus integrantes não se vinculou a quaisquer núcleos, secretarias ou atividades institucionais, organizando e realizando atividades na elaboração de intervenções, reivindicações, passeatas ou ciclo de ações programadas na luta antirracista.

Figura 11: Um Abraço Negro



Fonte: Arquivo Coletivo Kurima/ Facebook

Figura 12: Um Abraço Negro



Fonte: Arquivo Coletivo Kurima/ Facebook

Figura 13: I Seminário: Ações Afirmativas – O que são cotas?



Fonte: CFH/UFSC Disponível em: <https://cfh.ufsc.br/2012/11/seminario-acoes-afirmativas-o-que-sao-cotas-desmistificando-as-acoes-afirmativas-e-os-desafios-da-permanencia-dos-estudantes-na-ufsc/>

Figura 14: Filme – Raça e Negação do Brasil – Joel Zito Araujo



Fonte: Arquivo do Coletivo Kurima/ Facebook.

Figura 15: FANCA - Frantz Fanon, A Estética e a Racialização



Fonte: Arquivo do Coletivo Kurima / Facebook.

Figura 16: A Beleza de Nossos Corpos Negros - CIC



Fonte: Arquivo do Coletivo Kurima/ Facebook

Figura 17: A Beleza de Nossos Corpos Negro – CIC



Fonte: Arquivo do Coletivo Kurima/ Facebook

Figura 18: A Beleza de Nossos Corpos Negros - Biblioteca Universitária – UFSC



Fonte: Arquivo do Coletivo Kurima/ Facebook

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tava durumindo, cangoma me chamou
Disse levanta povo, cativeiro já acabou
(Clementina de Jesus)*

Começo esse trabalho relatando uma exposição/intervenção que aconteceu nas dependências da universidade, onde o racismo foi escancarado. A partir dela foram traçados caminhos que cruzaram trajetórias de vida que acompanharam os passos dados nesta pesquisa.

As reflexões e instrumentos metodológicos desta dissertação se fundamentaram especialmente nos escritos de teóricas/os negras/os – epistemes situadas, politizadas, militantes. Produção intelectual a que muitas vezes não se tem acesso. Traduções e publicações só recentemente editadas e/ou divulgadas entre nós, provocando o adiamento ao acesso dessas vozes outras, o silenciamento em torno do tema. Trazer essas/autoras/es coloca a circular reflexões e vivências nos compromissos que trazem e se embaralham com os nossos, os meus neste estudo.

Esta dissertação questiona o alegado desinteresse das populações negras brasileiras pela educação formal, desde os tempos coloniais. Ao comentar as leis implantadas muito recentemente para garantir o acesso de negras/os à educação superior no Brasil, acesso que lhes fora impedido, o trabalho traz as experiências de vidas negras em duas instituições. Aqui, trazendo as falas de interlocutoras/es entrevistadas/os e em desabafos, a pesquisa ressalta as dificuldades vivenciadas, que colocam a questão da permanência de negras/os no ensino superior. Questão que pode ser estendida para além das instituições onde a pesquisa foi realizada, pois problematiza os entraves entre as leis e práticas, entre as promessas e a realidade.

O percurso não foi nada fácil, vivemos um momento de intensidades – políticas, sociais, relacionais, existenciais – tantas situações inesperadas para lidar. O tempo estendido da minha escrita, incertezas na vida cotidiana por uma pandemia global, impotência, tempo de hiperexposição nas redes virtuais.

O início desta dissertação foi marcado por uma denúncia – o racismo que atravessa nosso cotidiano na universidade. A inspiração do trabalho chegou através das tensões e vivências de estudantes negras/os no ambiente acadêmico – angústias que precisavam romper o silêncio. Há um apagamento oportuno produzido pelo racismo, ele obscurece a verdade e anula as forças que estão presentes para lutar. A violência do racismo é sistemática e o enfrentamento é diário. O estranhamento da presença negra na universidade, impacta em nossa

permanência e no reconhecimento de um espaço que é também é nosso. O sofrimento psicossocial do racismo nos impede de sonhar. Diante do contexto sócio histórico em que vivemos, precisamos recuperar nossas verdadeiras histórias, nossas memórias ancestrais. Teorias negras pensam raça, mas sobretudo possibilitam a derrubada da hegemonia epistêmica e contribuem para outros projetos de nação – projetos emancipatórios que anulam a universalidade apagadora das demais formas de viver e gerir o Estado. Os nossos conhecimentos sabotados, ocultados, assumem seu lugar. O lugar na história, o lugar no conhecimento, o lugar na ciência, o lugar autêntico, onde já deveriam estar nomeados.

O debate instaurado com a implementação das ações afirmativas em nosso país revela um Brasil que nega o racismo, a escravização, a invasão, a apropriação e exploração. A negação de nossos corpos, a desvalorização de nossas vidas evidencia um pacto hegemônico. As políticas de ações afirmativas entram em cena, passados 100 anos da abolição da escravatura no Brasil. O silêncio a respeito da herança material e simbólica da escravidão não é discutida, os privilégios da branquitude não são colocados em questão.

O reconhecimento de diferentes modos de viver, as diferentes cosmovisões, precisam chegar nas universidades, através do protagonismo de estudantes negras/os e indígenas para que estes possam transmitir suas tradições, seus saberes outros, produzir conhecimentos que rompam com a estrutura racista.

Onde nossos corpos podem existir? O fechamento retrata a exposição “A Beleza de Nossos Corpos Negros” – do Coletivo Kurima – a presença da potência de nossas vidas negras. O enunciado é o enfrentamento ao racismo que todas/os nós, estudantes negras/os, temos enfrentado nos bancos escolares e que perduram nos nossos cursos de graduação e pós-graduação. Isso, somente para aquelas e aqueles que conseguem chegar às universidades. E para as/os que nelas permanecem, que obtêm seus diplomas, enquanto muitas/os desistem, adoecem, ou se afastam para preservar a saúde, o equilíbrio.

Iniciativas descolonizadoras são medidas urgentes que promovem fôlego, alívio e expectativas futuras na construção de um modo coletivo de aprender-fazendo, agregando saberes. Nossa permanência nos espaços de produção de conhecimento é fundamental para a descolonização dos saberes, para uma educação democrática, pública, laica e antirracista. (GOMES, 2019). Os coletivos negros são um movimento de resistência e acolhimento onde, juntos, buscamos nos fortalecer e criar espaços de trocas, estudos, artes, crescimentos. A expectativa é de esperança e de luta, de que esta não seja só uma passagem, que este não seja somente mais um trabalho, porque nele não somos objeto, somos nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar A. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. **Estudos Históricos**, 2006, Rio de Janeiro, n. 37, p. 143-166.

Disponível em:

http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fgv_artigo_2006_VAlberti_AAPereira.pdf.

Acesso em: 15 mar. 21

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX**. 2 ed. São Paulo: Anablume, 2004.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. ROMÃO, Jeruse. (Org) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300591&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 21

BENEDITO, Maiara de Souza. **A relação entre Psicologia e Racismo: As heranças da clínica psicológica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BENTO, Maria Aparecida. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**, p. 25-58, 2002. Petrópolis: Vozes. Disponível em:

https://www.ceert.org.br/programas/educacao/premio/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf. Acesso em: 04 jun. 19

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 165-177, 2005. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistamovimentosociais/article/view/4674>. Acesso em: 04 jun. 2019

BOLOGNESI, Luiz. **Documentário Guerras do Brasil**. Episódio 1. Indígenas. (26:). Publicado pelo canal: Nossa História Viva, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>. Acesso em: 10 mar. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. 2004.

CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 19

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 21

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. (Org) Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; nº 1. Não discriminação).

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *Pensando o Brasil*. (1:06:50). Exibido pelo canal: Prosa Filosófica, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dhevam15hFU> Acesso em: 30 mai. 21

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO –TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2ª Edição; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 5, nov. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1020>. Acesso em: 20 out 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, pág. 99-127, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15mar. 21

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017. 147 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf. Acesso em: 10 out. 20

COSTA, Demétrio. **O negro da senzala ao soul. (45:23) Departamento de Jornalismo TV de São Paulo, junho/ julho 1977**. Publicado pelo canal Gabriel Priolli, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>. Acesso em: 23 set. 20

COTIDIANO UFSC. **Coletivo Kurima promove atividades no aniversário de 127 anos da abolição da escravidão**. Disponível em: <http://cotidiano.sites.ufsc.br/coletivo-kurima-promove-atividades-no-aniversario-de-127-anos-da-abolicao-da-escravatura/> Acesso em: 02 jun. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

[026X2002000100011&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a04v31n62.pdf). Acesso em: 15 mar. 21

DOMINGUES, Petrônio José. A redenção de nossa raça: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 19-48, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n62/a04v31n62.pdf>. Acesso em: 13 mar. 21

DU BOIS, Willian Edward Burghadt. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'agua**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **A Escrevivência e seus subtextos**. In: *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes*. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **“Por que Fanon? Por que agora? ”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon: um revolucionário, particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon e a mental brasileira diante do racismo. In: MAGNO, Patrícia Carlos; PASSOS, Rachel Gouveia (org.) **Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo: diálogos à luz do pensamento de Frantz Fanon** – Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, 2020. – 272 p. Disponível em: <http://cejur.rj.def.br/uploads/arquivos/f69bf38dcc31430e90ae368657f66a6f.pdf>
Acesso em: 20 mar.21

FELISBERTO, Fernanda. **Escrevivência como rota de escrita acadêmica**. In: *Escrevivência:*

a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius. Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da Educação. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 28, pp. 29-59, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29016>. Acesso em: 08 fev. 21

GOFFMANN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. **Revista de informação legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705> Acesso em: 06 04 21

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862> Acesso em: 12 mar. 20

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. 27 (1), p.109-121, 2011 Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 12 mar. 20

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 10 n. 18, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 12 mar. 20

GOMES, Nilma Lino. Mesa-redonda "**Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas**" (1:58:35). Publicado pelo canal NAP Brasil Africa, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs&ab_channel=NAPBrasilAfrica Acesso em: 05 mar. 21

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO –TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. 2ª Edição; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Flávio; RIBEIRO NETO, Alexandre; VIANA, Iamara da Silva. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. **Estudos Avançados**, 33 (96), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v33n96/0103-4014-ea-33-96-155.pdf>. Acesso em: 09 fev. 21

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 21

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **O lugar do Negro**. Editora Marco Zero: Rio de Janeiro, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALES, Lélia. Lélia fala de Lélia. Homenagem a Lélia Gonzales. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16220>. Acesso em: 28 fev. 21

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo, Cortez, 144 pp. 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos Estudos CEBRAP** 117, mai.–ago. 2020 pp. 309-327
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/v39n2/1980-5403-nec-39-02-309.pdf> Acesso em: 06 fev. 2021

HOOKS, Bell *Vivendo de Amor*. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 18 mar. 21

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Olhares Negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Tráfico Atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** Ano X, N°XIX, p. 64-82, 2017. Disponível: <https://www.revistas.usp.br> . Acesso em: 15 04 21

LIMA, Fátima. Trauma, colonialidade e a sociogenia em Frantz Fanon: os estudos da subjetividade na encruzilhada. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 72 (no spe.): 80-93 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v72nspe/07.pdf> Acesso em: 20 mar. 21

LIMA, Fátima; ANDRADE, Ludmilla Lis In: MAGNO, Patrícia Carlos; PASSOS, Rachel Gouveia (org.) **Direitos Humanos, Saúde Mental e Racismo: diálogos à luz do pensamento de Frantz Fanon** – Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, 2020. – 272 p. Disponível em: <http://cejur.rj.def.br/uploads/arquivos/f69bf38dcc31430e90ae368657f66a6f.pdf> Acesso em: 20 mar.21

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.48-64, 2008. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5089/art03_32.pdf. Acesso em: 26 fev. 21

LOURO, Guacira Lopes Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org) **História das mulheres no Brasil**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2004

MAGALHÃES, Wallace Lucas. “Lei do Boi” e a relação entre educação e propriedade: o caso da Universidade Federal do rio de Janeiro. **Tempos Históricos**. v. 21, p. 434-464, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP/AppData/Local/Temp/16180-67816-1-PB.pdf> Acesso em: 10 mar. 21

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 26 fev. 21

MBEMBE, Achille Necropolítica. Tradução Renata Santini. **Arte e Ensaio**s, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> Acesso em: 16 fev. 21

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** – PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 09 mar. 19

MUNANGA, Kabengele. Por que usar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, pág. 20-31, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742015000300020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 20

NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. 2ª. Ed. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor Editor, 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência negra. **Afrodíaspóra**, ano3, n.6-7, p. 41-48, 1985.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP**. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2018.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015> Acesso em: 21 mar. 19

NUÑEZ, Geni Daniela Longhini. **Mãe (nem) sempre sabe: Existências e saberes de Mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

NUÑEZ, Geni Daniela Longhini et al. Partilhar para reparar: tecendo saberes anticoloniais. In: FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; DOMINGOS, Angélica (Orgs). **Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 197 p., 2020.

ONU Mulheres – Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. **Decisão do STF sobre a Constitucionalidade das ADPF 186 – Voto do Relator Min. Ricardo Lewandowski Cotas Raciais no Ensino Superior** PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, no âmbito do Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia/ MDG-F. Brasil, 2012. Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/05042021_184251.pdf Acesso em: 12 mar. 21

OLIVEIRA MIRANDA, Eduardo. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. **Élisée - Revista De Geografia Da UEG**, 6(2), 116-128, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6621> Acessado em: 20 abr. 21

OLIVEIRA, Maria Clara dos Santos. **A Sociogenia e a dimensão social do sofrimento psíquico em Frantz Fanon**. Trabalho de Conclusão (Graduação em Serviço Social). Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Saúde e Sociedade, Santos, 2020.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12 mar. 21

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA Em Debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1, nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 06 mar. 21

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO. pp. 117-142, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 09 mar. 19

RAMOSE, Mogobe B. A filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma filosofia. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos, p. 49-66. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO NETO, Alexandre. Um levante por meio da escrita: a carta da Comissão de Libertos de Paty do Alferes para Rui Barbosa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea - PPGE/UNESA**. Rio de Janeiro v. 17, n. 49, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6787/47966883> Acesso em: 28 mai. 21

ROUSSEFF, Dilma. **Dilma sanciona da Lei de Cotas Sociais**. (1:35). Publicado pelo canal: Planalto, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gi_7reHOd90. Acesso em: 20 out 2020.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **Documento de Trabalho**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf> Acesso em: 15 mar. 21.

SAMPAIO, Helena. A desigualdade no acesso ao ensino superior: observações preliminares sobre os afro-descendentes. Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0202.pdf> Acesso em: 15 mar. 21.

SCHERER-WARREN, Ilse; DELAPOSTE, Aline. Ativismo Étnico-Racial face às Ações afirmativas na UFSC: redefinindo espacialidades? In: PASSOS, Joana Célia de. **Ações Afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012 Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer; NUNES, Sylvia da Silveira; COSTA, Eliane Silvia. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. **Psicologia USP**, São Paulo. v. 28, n. 1, p. 144-158, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000100144&lng=en&nrm=iso Acesso em: 06 mar. 19

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira (2017) A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. **Psicologia: Ciência e**

Profissão v. 37 (núm. esp.), 172-185, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/CFM99XdXn4rxMPVjz5j5shy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 mar. 19

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONCALVES, Monica Mendes. Raça e subjetividade: do campo social ao clínico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 109-123, 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 abr. 21

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista Revista brasileira de história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.4, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726/20255> Acesso em: 20 fev. 21

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Dulcina Editora, 2011.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista psicologia política**. São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 16 jun. 21.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. O medo de que os negros entrem na escola: a recusa do direito à educação no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S l.], v. 6, n. 12, p. 61-77, 2014. Disponível em:

<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/177>. Acesso em: 08 fev. 19

WERNECK, Jurema. De Ialodés y Feministas: Reflexiones sobre el accionar de las mujeres negras en América Latina y El Caribe. En: CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules; MASSON, Sabine.(Orgs) **Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe. Nouvelles Questions Feministas**. vol. 24. no. 2. Paris-México, 2005. Disponible en:

<https://julesfalquet.files.wordpress.com/2010/05/feminismos-disidentes-en-america-latina.pdf>. Acesso em: 18 nov. 20