



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

ANA CAROLINA ALVES CARDOSO

**Narrativas e Experiências de Estudantes Negros Cotistas no curso de História
da UFSC.**

FLORIANÓPOLIS

2024

ANA CAROLINA ALVES CARDOSO

Narrativas e Experiências de Estudantes Negros Cotistas no curso de História da UFSC.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de História do Centro de Filosofias e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciada em História.

Orientador(a): Prof., Dr. Elison Antonio Paim

FLORIANÓPOLIS

2024



ATA DE DEFESA DE TCC

Aos seis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas por videoconferência reuniu-se a Banca Examinadora composta pelo Professor Elison Antonio Paim, Orientador e Presidente, pela Professora Janaina Amorim da Silva, Titular da Banca, e pelo Professor Lurian Endo Gonzaga, Suplente, designados pela Portaria nº 29/2024/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de argüirem o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Ana Carolina Alves Cardoso**, subordinado ao título: **"Narrativas e Experiências de Estudantes Negros Cotistas no curso de História da UFSC"**. Aberta a Sessão pelo Senhor Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi argüida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido do Professor Elison Antonio Paim a nota final **.10.....**, da Professora Janaina Amorim da Silva a nota final **.....10...** e do Professor Lurian Endo Gonzaga a nota final **...10.....**; sendo aprovada com a nota final **...10.....**. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital à Coordenadoria do Curso de História até o dia treze de dezembro de dois mil e vinte e quatro. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 6 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Elison Antonio Paim



Documento assinado digitalmente
Elison Antonio Paim
Data: 06/12/2024 16:27:55-0300
CPF: ***.160.930-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Janaina Amorim da Silva



Documento assinado digitalmente
JANAINA AMORIM DA SILVA
Data: 06/12/2024 16:39:11-0300
CPF: ***.370.529-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Lurian Endo Gonzaga



Documento assinado digitalmente
LURIAN ENDO GONZAGA
Data: 06/12/2024 16:33:03-0300
CPF: ***.084.787-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Candidata Ana Carolina Alves Cardoso



Documento assinado digitalmente
ANA CAROLINA ALVES CARDOSO
Data: 06/12/2024 16:36:59-0300
CPF: ***.192.322-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Ana Carolina Alves Cardoso, matrícula n.º 20103711, entregou a versão final de seu TCC cujo título é "**Narrativas e Experiências de Estudantes Negros Cotistas no curso de História da UFSC**", com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 19 de Dezembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISON ANTONIO PAIM
Data: 19/12/2024 15:54:26-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Pro. Dr. Elison Antonio Paim

Orientador

Dedico esse trabalho ao meu pai José Valdelírio Barbosa Cardoso (in memoriam) e a Minha mãe Maria Rosenir Alves que sempre acreditaram em uma educação transformadora e que me motivaram sempre ser forte apesar dos desafios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora de Nazaré pela graça alcançada e aos espíritos de luz que me guiaram nessa difícil caminhada.

A minha grande família nortista, paraense do “pé rachado”, expresso minha profunda gratidão. Aos meus irmãos, José Dione Alves Cardoso, Antonio Daniel Alves Cardoso, Maria Ruderléia Alves Cardoso, Antonia Geliane Alves Cardoso, e ao meu padrasto, maranhense, Linoel da Serra Mendes, por sempre me apoiarem, mesmo que de longe, em silêncio, me ajudando financeiramente enquanto eu estava sozinha em Florianópolis.

Agradeço à minha irmã caçula Ana Cecília Alves Cardoso, minha melhor amiga, que sempre me apoiou e esperou pelas aventuras que tivemos que adiar por conta do TCC.

À minha mãe, Maria Rosenir Alves, mulher negra, e rica de amor e coragem, corajosa e determinada. Com seu exemplo, aprendi a ter orgulho de quem sou, mesmo enfrentando as dificuldades que nossa história carrega. Ela foi a primeira a me apoiar: eu, também mulher negra, quando decidi sair de casa para construir meu caminho. Minha mãe foi minha base e minha força, mostrando que nossas origens, ainda que desafiadoras, são motivo de honra e resiliência. Mesmo à distância, ela nunca deixou de me lembrar que eu não estava só. Obrigada, mãe, por suas orações e pelo amor inabalável, que me sustentaram mesmo nos seus momentos mais difíceis.

Ao meu querido pai, José Valdelírio Barbosa Cardoso (in memoriam), que trabalhou incansavelmente para nos proporcionar uma boa educação. Se hoje sou quem sou, é graças a ele, ao carinho, cuidado e confiança que depositava em meu futuro. Aquela camiseta laranja e verde que tanto se orgulhou de me ver vestida agora se tornou uma beca. Tenho certeza de que, onde quer que esteja, você está com o mesmo olhar de felicidade e orgulho. Obrigada, pai, por tudo.

Aos meus “pequetuchos” sobrinhos, os que estão no Pará e os que estão em Florianópolis, agradeço por sempre me lembrarem de sonhar e sorrir. Especialmente a Analu Cardoso Paraízo e Gabriel Henrique Cardoso de Lima, que estiveram mais

próximos, tendo paciência para esperar a tia terminar um importante raciocínio antes de brincar.

Agradeço às minhas amigas Taise Rodrigues, Kleisi Souza e Ingrid Souza, que me apoiaram com ligações, conselhos e conversas calorosas.

Ao meu apoio de nortistas – Imberlim Cruz, José Ronaldo, Pedro Mac Dovell e Suelem Silva – que sempre foram meu ponto caloroso, aquecendo meu coração e ajudando a matar a saudade do Pará.

Um agradecimento especial aos entrevistados Sara Lima, Allison Marcelino, Luciano da Silva, Mariana Martins e Regis Santana, que aceitaram participar das entrevistas e trouxeram reflexões importantes ao tema. Agradeço também ao Coletivo de História Preta Sankofa, que me motivou a estudar e enfrentar o racismo institucional. Vocês me inspiraram a agir e a lembrar que sou descendente de reis e rainhas.

Ao meu querido professor Elison Antonio Paim, agradeço por incentivar minha escrita e atiçar minha curiosidade pelo mundo acadêmico. Obrigada por ter compartilhado e apresentado a sua pesquisa de iniciação científica na minha terceira fase do curso. Desde então, venho aprendendo cada vez mais sobre escrita acadêmica e me aventurando nesse campo. Você me inspira e ensinou novas formas de ser pesquisadora.

Agradeço a todos que participaram da minha formação escolar, especialmente os professores das escolas Agropalma, Eriberto Jasper, São Felipe e da UFSC, que contribuíram para minha construção crítica da sociedade e para minha formação como educadora.

Ao grupo de orientandxs do professor Elison, agradeço a disposição em ajudar, desde o envio de bibliografias até conversas calorosas. Um agradecimento especial à Jéssica Assunção, que foi extremamente prestativa nas últimas semanas antes do envio para a banca examinadora, auxiliando em alguns ajustes.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que me apoiaram nesta difícil caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa apresentada visa identificar as dificuldades/facilidades enfrentadas por estudantes ativos e egressos do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em relação a experiências de racismo. Utilizando entrevistas semiestruturadas e dados documentais. Baseada em autores como Walter Benjamin e especialistas em negritude e racismo, como Djamila Ribeiro, Grada Kilomba e Kabengele Munanga o trabalho valoriza a auto-narração e resistência. O objetivo é analisar as políticas de permanência em ações afirmativas na UFSC entre 2017 a 2024, visando contribuir para um ambiente universitário mais inclusivo e sugerir melhorias nas políticas de permanência, enfrentando o racismo institucional e estrutural na educação.

Palavras-chave: Raça, Racismos, Educação Inclusiva, Ações Afirmativas, Políticas de Permanências.

ABSTRACT

The presented research has as purpose identifying the difficulties/facilities faced by current students and graduates from the History graduation course of Federal University of Santa Catarina (UFSC) related to racism experiences. Through semi structured interview and documental data. Based in autours as Walter Benjamin and other blackness and racism specialists, as Djamila Ribeiro, Grada Kilomba and Kabengele Munanga, the paper values the self-narration and resistance. The goal is analyzing the affirmative actions in permanency politics at UFSC between 2017 and 2024, aiming to contribute to a more inclusive university environment and suggest improvements in the permanency politics, facing the institutional and structural racism in education.

Key-words: Race, Racism, Inclusive education, Affirmative actions, Permanency politics.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Informações dos estudantes	21
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

1- Introdução	12
2- Cap 1 – Narrativas e Desafios	21
2.1- Os narradores e narradoras	21
2.2 Corpo negro na universidade	31
3- Cap 2 - Trajetórias na academia: Identidades e tratamentos	43
3.1- O Racismo no Contexto das Universidades Brasileiras	44
3.2. Narrativas e experiências de Racismo dos estudantes negros cotistas	55
3.3. Políticas de Permanências da UFSC: Caminhos Possíveis	75
4- Considerações Finais	85
5- Referências	89

1 Introdução

Após a abolição da escravatura ocorrida há 136 anos, o Estado brasileiro não ofereceu nenhum tipo de assistência aos africanos e afrodescendentes no país. Assim, os negros recém-libertos foram colocados a condição de trabalhos domésticos, perpetuando a lógica colonial. No campo da educação, a legislação brasileira não contemplava a inclusão de pessoas negras, o que restava para eles era uma formação técnica voltada para o operariado. Anos mais tarde, em resposta a essas tantas desigualdades sociais, as políticas de cotas nas universidades brasileiras foram criadas como uma alternativa de resistência. Seu objetivo central era acabar com as desigualdades raciais, em uma sociedade na qual o racismo é difundido, a cota obrigatória garante acesso a espaços majoritariamente reservados à "casta" branca. Esse instrumento é transitório, aguardando o amadurecimento da democracia e cidadania plena (Munanga, 2001, p. 34).

Essa luta faz parte de uma mobilização maior, articulado pelo Movimento Negro Unificado (MNU)¹, que desde o século XX defendia essa implementação das políticas de ação afirmativa. Mas foi somente os anos 2000, que as coisas consolidaram, com o intuito de amenizar as condições precárias vivenciadas pela comunidade negra. O MNU ao contestar o Mito da Democracia Racial, propõe que os negros,

se reconheça como um grupo marginalizado e necessitado de amparo por parte do Estado. Para que esse pacto aconteça, o discurso se encaixa dentro de uma vertente histórica pautada na noção de que há uma dívida social para com este segmento, e que ela seria "quitada" por meio da inclusão do mesmo em ambientes dito como pertencentes a uma elite, sobretudo, branca. (Brito; Franco, 2011, p. 07).

A vigência dessa lei acontece em 2012. Os debates para que essa promulgação ocorresse é de 2003 a 2012. Diante desses anos não faltaram grandes debates nos espaços da mídia e instâncias jurídicas, em 2010, por exemplo, houve

¹ MNU- O movimento negro unificado é um grupo de militantes negros que se organizam na cidade de São Paulo em resposta aos grandes ataques que a população negra sofria. O movimento também é um centro de vivência compartilhada, como teatro, hip hop, e atualmente slam.

uma fala de um historiador Luiz Felipe de Alencastro a partir do minuto 52², no qual ele dá uma aula de história no supremo tribunal federal sobre a trajetória de escravizados para o Brasil e toda a sua resistência no país para que assim entendam o porquê sancionar a lei. Outro ocorrido foi em 2012, um pedido de Recurso Extraordinário n. 597.285, que questionavam a constitucionalidade da reserva de vagas nas universidades públicas com base em critérios raciais. No entanto, em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprova lei das ações afirmativas com recorte racial, e implementa a lei 12.711/2012. A ela cabe:

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.

Vale lembrar que no ano de 2016 as cotas para deficientes foram incluídas, e a lei sofreu alterações no ano de 2024 adicionando aqueles que tenham cursado integralmente o ensino em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo:

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 ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

“Em 2012, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.711, que instituiu o programa de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, oriundos de famílias com renda inferior a um salário-mínimo e meio per capita, que passaram a ter mais oportunidades de acesso às instituições federais de ensino. Em 2016, estudantes com deficiência foram incluídos no público-alvo dessa política”. (Cartilha da Lei de Cotas).

Desde 2012, a legislação brasileira estabelece a reserva de vagas em instituições públicas e federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas. Essas vagas são destinadas a estudantes com renda de até 1,5 salário-mínimo *per capita*, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas. Entretanto, a

²Audiência Pública Cotas Raciais - 03/04/10 - (3/4). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=nTMnaDQ5TXM> >. Acesso em 20/10/2024.

partir de 2023, houve uma alteração no critério de renda. Conforme disposto no Art. 1º da Lei nº 14.723/2023, o limite foi reduzido para 1 (um) salário-mínimo *per capita*. Essa mudança levanta questionamentos importantes: quais serão os impactos dessa redução no acesso à educação superior para estudantes de baixa renda? O novo critério será que pode excluir candidatos que, apesar de possuírem renda superior a 1 salário-mínimo *per capita*, mesmo assim, ainda enfrentam dificuldades econômicas significativas para ingressar e se manter na universidade.

Na universidade Federal de Santa Catarina o debate sobre as cotas antecede a aprovação do Congresso Nacional. Em 2008, a Universidade Federal de Santa Catarina, instituiu o Programa de Ações Afirmativas, por meio do Conselho Universitário (CUN), que reservou 20% das vagas para estudantes que concluíram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, e 10% para estudantes negros, vindo de escolas públicas³. Também foram criadas vagas suplementares para povos indígenas. Em 2012, após a aprovação do CUN, as reservas de vagas deram continuidade e foram ampliadas as vagas para os indígenas. Recentemente houve uma aplicação de reserva de vagas para pessoas Transgênero, travestis, e não binárias foram reservadas 2% das vagas na graduação e pós-graduação e das vagas em editais de transferências e retornos⁴. No entanto mesmo com a aprovação da lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) no parlamento, e fora dele muitas pessoas foram contra as cotas, e nas mídias sociais.

Esse trabalho originou-se do desejo de investigar a implementação das cotas, e de como o pós-implementação garante a permanência ou não, de estudantes negros na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sobretudo para estudantes negros no curso de história da UFSC, uma vez que faço parte desse grupo de estudantes. Busco de alguma forma a partir dessas investigações traçar melhorias

³ **Conheça a Política de Ações Afirmativas da UFSC.** Disponível em: <<https://prograd.ufsc.br/files/2013/10/perguntas-e-respostas-cotas-vest2014-web.pdf>>. Acesso em 14/11/2024.

⁴ **UFSC aprova política de acesso, inclusão e permanência para pessoas trans, travestis e não binárias.** Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2023/08/ufsc-aprova-politica-de-acesso-inclusao-e-permanencia-para-pessoas-trans-travestis-e-nao-binarias/>>. Acesso em 24/10/2024.

para o curso, departamento e por conseguinte universidade. Para que as políticas de permanência sejam trabalhadas e implementadas de forma consistente e efetiva.

Parte também de um caso ocorrido no próprio curso, onde um estudante negro e quilombola sofreu racismo na sua sala de aula. Esse episódio gerou agitação no curso de História da UFSC. Estudantes do curso se mobilizaram, realizaram protestos e reuniões de departamento, mas isso não foi suficiente para que algo fosse feito a respeito com urgência, principalmente em relação à assistência ao estudante quilombola, e aos demais estudantes atingidos nesse episódio. Por isso, surge o desejo de escrever e entender como ocorrem as questões de permanência dentro do curso, e a busca de ouvir esses sujeitos que estão expostos a todo momento à violência racial dentro da universidade.

Assim como Grada Kilomba (2019) acredito na escrita acadêmica como ato político onde o sujeito que muito foi silenciado conta a sua própria história em seu próprio nome e sob sua própria realidade. Kilomba enfatiza a importância de escutar às experiências marginalizadas, transformando a escrita em um espaço de resistência e afirmação de identidade. É também o que bell hooks (1992) chama de "tornar-se sujeito", um processo de reivindicação de agência e autonomia por aqueles que foram historicamente objetificados e marginalizados. Hooks argumenta que este ato de auto narração é crucial para a construção de um sentido de identidade e para a criação de discursos que desafiem as narrativas dominantes. Assim, a escrita se torna não apenas um meio de expressão pessoal, mas um instrumento de transformação social e política, onde a articulação das próprias experiências pode subverter e reconfigurar as estruturas de poder existentes.

É a esse ponto que queremos chegar com essa pesquisa: "Escutar" aos sujeitos entrevistados, mas também a mim, pesquisadora, mulher, negra e cotista de uma universidade que, de modo geral, ainda é elitista. Falamos de uma geração que ainda carrega o peso histórico da escravidão em suas experiências na universidade, enfrentando desafios estruturais que persistem. Pretendo contribuir com uma compreensão mais profunda dessas experiências e fomentar um ambiente acadêmico mais inclusivo e igualitário.

Djamila Ribeiro, em “Pequeno Manual antirracista” (2019), argumenta que racismo estrutural impede o acesso da população negra a universidades públicas de qualidade. Ela afirma que:

Geralmente quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fazem intercâmbios. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo. (Ribeiro, 2019, p. 43).

Buscamos entender que o racismo é o problema central deste trabalho e que os estudantes negros são os mais prejudicados nas instituições. Portanto, vamos estudá-los e compreender como estão as políticas afirmativas na UFSC. O trabalho apresentado visa identificar as dificuldades/facilidades enfrentadas por estudantes ativos no tocante às possíveis problematizações de situações de racismo vividas no curso de história da UFSC. Ele partiu de entrevistas semiestruturadas de memórias e experiências dos estudantes. A pesquisa desenvolvida espera colaborar para uma análise das políticas de ações afirmativas e de permanências nos pós ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2017 até 2024.

O trabalho foi desenvolvido a partir da história oral. Serão realizadas entrevistas com perguntas abertas, possibilitando um diálogo informal, onde o narrador fica livre para contar suas memórias e experiências. Partimos de um evento que é a implementação das cotas nas universidades, investigamos as documentações que nos trouxe as informações a respeito das políticas de permanências no pós-implementação.

Os instrumentos utilizados são os dados documentais obtidos juntamente com os entrevistados dos anos de 2017 até 2024, que passaram pelas ações afirmativas. Sendo esses analisados pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) e vagas PPI (Pretos pardos e Indígenas) via Pró Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE) onde elaboramos um recorte racial com discussões voltadas apenas para pessoas negras. Dentro dessas pessoas negras, destacamos a existência dos negros quilombolas, uma vez que entendemos as especificidades sociais na sociedade entre essas duas existências.

O outro instrumento utilizado foi a Oralidade. A oralidade, que por muitos séculos foi amplamente empregada nas tradições africanas e é também de grande importância para os povos indígenas, permite captar as nuances e particularidades das experiências pessoais dos estudantes, que podem não estar presentes em dados documentais.

Através das entrevistas, é possível entender como os estudantes negros percebem e interpretam suas próprias experiências dentro da universidade, oferecendo uma dimensão subjetiva que complementa os dados quantitativos que serão analisados. Além disso, as entrevistas contribuem para a construção de narrativas coletivas, onde as experiências individuais se somam para formar uma análise mais ampla das questões de permanência e racismo na universidade. O formato de perguntas abertas e diálogo informal proporcionou uma flexibilidade que permite explorar fatos grandiosos e inesperados, levando a uma investigação mais rica e detalhada. Ouvir os estudantes negros é uma forma de emponderá-los, reconhecendo e valorizando suas experiências e perspectivas, e contextualizando-as dentro de um marco histórico e cultural.

A fundamentação teórica terá embasamento nos pensamentos de Walter Benjamin (memória e experiência) e para complementação nos demais autores brasileiros que têm estudos relacionados a negritude, raça, cotas raciais, racismo institucional e demais temas, como Petrônio Domingues (2005), Kabengele Munanga (2003-2019), e Joana Célia Dos Passos (2023), etc. Benjamin vive diante de caos e Barbárie (Fascismo e Nazismo) e encontra outros modos de viver e se relacionar. Para o autor, rememoração é uma possibilidade de reviver de outros modos. É um convite no tempo presente para olhar para esse passado e perceber se ainda é possível mudar o presente. É um ato de resistência. É no agora que nos transformamos. Lembrar do que não foi lembrado (memória esquecida). Em Benjamin, analisamos sua obra "Magia e técnica, arte e política", olhando exclusivamente para os textos "Experiência e Pobreza", "Sobre o conceito de história" e "O Narrador", obras que se relacionam com as temáticas proposta nesse projeto - Experiência e Narrativa.

Na obra "Experiência e Pobreza", Walter Benjamin crítica à superficialidade e à falta de profundidade nas experiências modernas, mesmo com o avanço das

técnicas e a aparente abundância de recursos. A ideia é que, em vez de buscar novas e genuínas experiências, as pessoas procuram se libertar de qualquer tipo de experiência significativa, resultando em uma pobreza tanto interna quanto externa. Ele diz: Não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram ao mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa em interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. (Benjamin, 1985, pg. 118). Nesse trecho ele se refere aos grandes pensadores, dentre eles, Einstein e Klee que, ao invés de se basearem na experiência, partiram do original para “criar algo novo”. Isso pode ser visto como uma forma de alienação, onde a verdadeira essência e os aprendizados da experiência são deixados de lado em favor de ideias e teorias que não necessariamente expressam realidade vivida. A crítica de Benjamin leva à expressão “galvanização”, onde a sociedade com uma camada superficial tenta encobrir os problemas do passado, mas sem realmente resolvê-los, criando uma falsa sensação de renovação. Essa abordagem contribui para a “pobreza de experiências”, onde tudo é mascarado e as pessoas acabam se sentindo saturadas e exaustas.

Na obra "O Narrador", explora a relação entre narrativas e experiências no contexto da modernidade. Benjamin dedicou um ensaio a Nicolai Leskov chamado "O Narrador", no qual analisa a narrativa do escritor russo e sua abordagem única em relação à arte de contar histórias. Benjamin valorizava a capacidade de Leskov em transmitir a experiência viva das pessoas comuns, sua conexão com a tradição oral e sua habilidade em retratar a vida cotidiana de forma autêntica. Benjamin aborda como a figura do narrador tradicional, aquele que transmitia histórias vividas com a oralidade estava em declínio na era moderna, substituída por formas de comunicação mais fragmentadas e distantes da vivência.

Em “Sobre o conceito de história” Benjamin critica o historicismo, corrente de pensamento que enfatiza a importância de entender os eventos históricos dentro de seu contexto específico e singular, e tem uma característica progressista da linearidade partindo de uma cadeia contínua. Benjamin, contemporâneo desse

pensamento, o crítica e traz uma problematização de que esse pensamento glorifica o progresso e ignora as outras camadas, as rupturas, as catástrofes que também fazem parte da história, e ainda, uma história que só fala a perspectiva dos vencedores.

Um exemplo histórico dessa linearidade é o “pós-escravidão” no Brasil, onde o conceito de democracia racial foi apresentado como um “progresso da história”. Após a escravidão foram realizadas leis que se dizem de um progresso do Brasil para negros e brancos, mas essas leis não ajudavam a população negra que batalhou muito para que conseguisse políticas positivas para sobreviver no Brasil. Isso se relaciona com as políticas de ações afirmativas, nosso objeto de estudo, que não asseguram totalmente a permanência desses estudantes negros, o racismo é uma prova disso em todos os quesitos.

Por fim, propomos ações voltadas para melhorar a qualidade de vida dos estudantes de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com foco no enfrentamento do sofrimento causado pelo crime de racismo. Pretendemos que as relações racistas vividas sejam problematizadas e minimizadas, conforme as ações individuais de resistências que pretendemos trabalhar. Para além de estudar as leis de cotas aqui implementadas.

Esse trabalho de conclusão de curso está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta as trajetórias de vida, políticas de cotas e estruturas de desigualdade se interconectam, destacando o impacto do racismo estrutural e das ações afirmativas na inclusão de estudantes negros na universidade. Assim, na primeira parte aborda-se as trajetórias dos estudantes negros do curso de História da UFSC, explorando suas experiências desde a infância até a entrada na universidade marcadas por desafios e contextos que moldam a bagagem de vida que trazem ao ambiente acadêmico. Na segunda parte, apresentamos uma análise histórica do racismo na sociedade, e trazemos reflexões sobre as cotas raciais, com racismo, desigualdades e os movimentos que sustentam essa política, incluindo o papel da banca de heteroidentificação. Também são analisados o racismo estrutural e institucional, assim como o mito da democracia racial, que perpetua desigualdades. A partir dos relatos coletados, busca-se compreender como as cotas negras impactam

o acesso e a vivência universitária, entrelaçando essas políticas às trajetórias individuais dos entrevistados.

O segundo capítulo segue uma linha de raciocínio estruturada em três aspectos conectados, promovendo uma reflexão organizada sobre o tema. Primeiramente, aborda uma análise geral sobre racismos e narrativas relacionadas às políticas afirmativas em diferentes universidades brasileiras. Em seguida, discute os racismos específicos vivenciados no curso de História da UFSC. Por fim, realiza uma análise das políticas de permanência, avaliando sua eficácia no enfrentamento das desigualdades. Para aprofundar essas questões, o capítulo foi dividido em três subtópicos principais, que exploram cada uma dessas temáticas de forma detalhada e inter-relacionada.

Na primeira parte faz-se uma análise do racismo nas universidades brasileiras, investigando as condições gerais de estudantes de diferentes instituições, com base em estudos recentes (2014-2022), incluindo uma análise após 10 anos da Lei de Cotas, para contextualizar as trajetórias e os desafios enfrentados pelos estudantes negros no ensino superior. Essa abordagem amplia o panorama antes de focar na UFSC, analisada no capítulo seguinte. Na segunda parte, por meio da análise da oralidade, explora-se as experiências de estudantes cotistas, destacando como o racismo estrutural e institucional afeta suas trajetórias acadêmicas e pessoais. Tendo como base, destacamos que as vivências dos estudantes não são apenas memórias estáticas, mas processos de ressignificação contínua (Rosa e Passos, 2023), busca compreender como essas narrativas revelam os desafios enfrentados para permanência e sucesso na universidade. Por fim, na terceira parte deste capítulo, com base nas vivências relatadas por estudantes cotistas da UFSC, a discussão enfatiza a necessidade de políticas de permanência que vão além do suporte material, enfrentando desigualdades simbólicas e culturais. O objetivo final é promover reflexões coletivas sobre a criação de um ambiente acadêmico inclusivo, que valorize as experiências negras e contribua para a igualdade racial, e permanência desses estudantes.

2 Cap 1 – Narrativas e Desafios

Na primeira parte deste subtítulo, explorarei as histórias e experiências dos estudantes negros no curso de história da UFSC, narrando suas trajetórias pré-universitárias desde antes a entrada no curso, incluindo sua infância e as dificuldades fora do ambiente acadêmico. As temáticas abordadas neste tópico incluem: infâncias, adolescências, leis para crianças, fases do desenvolvimento humano, trabalho infantil e cotas. O embasamento teórico é sustentado pelos seguintes autores e legislações: Leonardo Sakamoto (2020), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Fauston Negreiros (2021), Sílvia Helena Koller (2002), Eliane Cavallero (1998) e Kabengele Munanga (2003). De conclusão, acreditamos que os estudantes negros trazem uma bagagem de vida significativa até a universidade.

Na segunda parte desse subtítulo do capítulo, exploramos as nuances da fundamentação das cotas e assim fazer uma breve reflexão historiográfica sobre racismos, raça, desigualdades, movimentos de luta para as cotas destacando a banca de heteroidentificação, apresentado assim relatos dos entrevistados. Uma breve análise de racismo estrutural e institucional, como também o mito da democracia racial como uma justificativa das desigualdades. Entrelaçados às trajetórias de entrada na universidade, pretendemos analisar as políticas de cotas na universidade (vale lembrar que serão Cotas Negras). As temáticas abordadas neste tópico incluem: racismo, desigualdade social, cotas negras, raça, Movimentos negros, banca de hetero-identificação. O embasamento teórico é sustentado pelos seguintes autores e legislações: W.E.B. Du Bois (1999), Kabengele Munanga (2003), Petrônio Domingues (2005), Ana Claudia Cruz da Silva (2020).

Essa divisão busca conhecer melhor os entrevistados antes de uma partida sobre suas experiências na universidade, considerando que eles levam uma bagagem significativa para sala de aula. Busco também trazer uma linha de raciocínio histórica sobre as cotas, a partir do movimento de teorias raciais entendendo que não tem como falar de cotas raciais sem falar de racismo científico.

2.1- Os narradores e narradoras

Os entrevistados são, duas mulheres negras e três homens negros que estão ativamente no curso de história da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A análise dessas entrevistas e os capítulos posteriores, serão organizados simultaneamente com base na ordem das questões das entrevistas que foram realizadas. Essas foram abordadas por quatro blocos, sendo o primeiro, “vida pessoal”, o segundo, “trajetória”, o terceiro “vida acadêmica” e o quarto “futuro”. Dessa forma, primeiramente, neste capítulo em questão, apresentamos, de forma coletiva e individual, um capítulo sobre suas infâncias, suas vivências antes da entrada na universidade, os motivos da escolha do curso, se já sofreu racismos fora da academia, etc.

Abaixo se encontra uma tabela com as informações dos estudantes, para melhor apresentação:

Tabela 1- Informações dos estudantes

Nome	Idade	Gênero	Cor que se identifica	Meio de ingresso	Ano de ingresso	Status
SARA	30	Fem	Preta	Suplementares negros	2017/1	Ativo
Mariana	23	Fem	Preta	SISU-Vagas PPI	2019/1	Ativo
Luciano	47	Masc	Preto	Vagas remanescentes	2021/2	Ativo
Allison	25	Masc	Preto	Quilombo la	2019/1	Ativo
Regis	41	Masc	Pardo	SISU-Vagas PPI	2021/2	Ativo

Sara, Mariana, Luciano, Allison e Regis⁵ são estudantes negros ativos na UFSC com processo de formação em andamento. Acredita-se que a categoria “negro” seja

⁵ Neste trabalho os entrevistados serão chamados pelos primeiros nomes, os mesmos autorizaram que seus nomes fossem apresentados neste trabalho.

um conceito classificação racial usado para categorizar pessoas com fenótipos de pele escura, dentro dessas classificações encontra-se as categorias raciais “preto” e “pardo”. Entretanto, é importante destacar que, no Brasil acontece a “autodeclaração”, onde cada pessoa se identifica com a cor racial que se considera apropriada. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) as categorias raciais são essas: amarela, branca, preta, parda e indígena. Nesse contexto, os entrevistados se autodeclararam da seguinte forma: SARA, uma mulher preta; Mariana, uma mulher preta; Luciano, um homem preto; Allison, um homem preto; e Regis, um homem pardo. Todos os entrevistados são estudantes do curso de história da UFSC e cursam simultaneamente as modalidades de licenciatura e bacharelado no curso.

São pessoas de faixa etária diversificada, com leve predominância do sexo masculino. Dois ingressaram na universidade através das vagas SISU PPI⁶ (pretos, pardas e indígenas), os demais divididos nas seguintes vagas, suplementares negros (duas vagas em cada um dos cursos de graduação são destinadas ao grupo étnico-racial negro - pretos e pardos), vagas remanescentes (são as que permanecem disponíveis após o término dos processos seletivos), e vaga quilombola (destinadas a estudantes remanescentes de quilombos).

Podemos notar que em sua maioria, os entrevistados já deveriam ter concluído o curso, uma vez que a estimativa de duração para a finalização do curso é de cinco anos. No entanto, até o momento, eles ainda não finalizaram suas formações.

A maioria dos entrevistados pertence a famílias com origens regionais distintas. Mariana e Allison são naturais do estado de Santa Catarina, enquanto Luciano, SARA e Regis migraram para o estado de Santa Catarina, tendo origens, respectivamente, dos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Paraná.

Os estudantes entrevistados caracterizam as suas famílias das seguintes maneiras:

⁶ As vagas do Sistema de Seleção Unificada (SISU) destinadas para PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) são reservadas para candidatos que se autodeclararam como pertencentes a esses grupos raciais e que possuem baixa renda. Essas vagas fazem parte de uma política de ação afirmativa que busca ampliar o acesso ao ensino superior para grupos historicamente marginalizados, garantindo a entrada na universidade.

Minha família é só eu, assim, basicamente. Eu tenho uma irmã mais nova, que tem 23, mas ela mora no Mato Grosso. Basicamente é só eu, assim, eu não tenho pai, nem mãe, não tenho todo mundo. Basicamente é só eu, assim, vivo a vida. (Sara, 2024).

Nós somos cinco morando aqui em casa. Somos todos negros dos dois lados, tanto de avô paterno, tanto de materno. São cinco pessoas negras, só que é um pai só e quatro mulheres, contando com a minha mãe. Eu e a minha irmã, a gente é as primeiras mulheres negras a fazer faculdade. (Mariana, 2024).

A minha família é uma família ainda com pai e mãe. Eu tenho um irmão, tenho três sobrinhos. Eu tenho pouco contato com o terceiro, que é filho do meu falecido irmão. O meu outro irmão mora em Brusque. E atualmente eu vivo com meus pais. (Luciano, 2024).

Ah, eu moro com a minha família praticamente do lado da minha casa. Então, eu acho que é uma família legal, assim. Uma família boa, que dá pra conviver. Uma família legal. Eu gosto, às vezes. Às vezes não gosto, mas...faz parte. (Allison, 2024).

A minha família é uma família tradicional. Pessoas que migraram do estado de Minas Gerais. Na verdade, os meus tios chegaram em 80 em Foz do Iguaçu e a minha mãe, ela foi para Foz do Iguaçu em 83, já grávida de mim. E sou pai de uma menina de 14 e estamos para receber mais uma nenném por adoção. (Regis, 2024).

As famílias apresentadas são diversas e os entrevistados apresentam experiências diferentes destacando como convivem com suas próprias relações familiares. Regis e Mariana, destacam que encontram em suas famílias um suporte e continuidade das coisas. Sara, Luciano expressam um certo afastamento ou ausência. Allison vê sua família positivamente e desgastante.

A identidade racial e social aparece para Mariana como fator importante, ela se orgulha de ser uma das primeiras mulheres negras de sua família a cursar uma faculdade. A família dos entrevistados revela de certa forma a formação da identidade e da trajetória de vida, e fazem refletir uma constante adaptação e ressignificação dessas relações familiares.

De modo geral, os entrevistados relatam uma infância considerada “boa”, exceto Regis, que descreve esse período como difícil em razão da ausência de sua mãe. Já a adolescência é marcada por constantes “desafios”, conforme indicado pelos entrevistados:

[...] E a minha adolescência já foi um pouco mais conturbada, assim. Eu comecei a trabalhar muito nova, comecei a trabalhar, eu tinha 10 anos de idade, então... minha adolescência foi meio conturbada, porque era atravessada pelo mundo do trabalho. (Sara, 2024)

[...] E aí a vida começou a mudar mais ou menos no início da metade do meio para adolescente, daí meu pai passou num concurso público, porque ele é técnico de enfermagem, e aí... e ele começou a trabalhar como funcionário do estado, foi quando deu alguma melhorada financeira então praticamente aumentou qualidade de vida no sentido está perto de amor. (Mariana, 2024).

[...] Na adolescência, a coisa continuou assim, acho que deu uma piorada na questão de racismo, até que a gente presta mais atenção. Na escola também é aquele ambiente que toda criança preta sabe como é, mesmo sendo quem a gente é, tendo na posição que a gente sofre. E na adolescência a gente percebe realmente que essas coisas acontecem, mas a gente também teve... ah, eu falo sempre a gente porque eu sempre estava junto com meus irmãos, sempre teve... eu fui criando amigos. Tem alguns, três ou quatro que eu tenho até hoje. E minha adolescência também foi tranquila, foi muito tranquila, joguei basquete, estudei no Maria Luiza de Mello, que foi um colégio grande aqui, estudei parte da minha vida em colégio particular, que não foi lá muito agradável as experiências que eu tive no colégio particular. Não sei se tiver em algum outro, mas acho que não vou me aprofundar nisso. E minha adolescência foi... boa para mim então posso dizer. (Luciano, 2024).

[...] A minha adolescência pra mim foi a pior que teve, porque na minha adolescência eu acabei perdendo a minha mãe nesse processo com 19 anos e eu não quis mais adolescência tive que virar adulto da noite pro dia, porque eu tive uma irmã pra cuidar. E aí a minha adolescência foi de água abaixo, não tive adolescência. (Allison, 2024).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 define no Art. 2 a infância até os doze anos e a adolescência nas idades entre 12 e 18 anos. E define, no Art. 15 o direito da criança e do adolescente: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. No Art. 60 do ECA estabelece medidas de proteção para os adolescentes que estejam em situação de trabalhos forçados: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. (Vide Constituição Federal)”. Vemos, em alguns dos entrevistados a falta desse apoio institucional e as vezes familiar, que muitas vezes lhes foram roubados ou negados, tendo que sobreviver de outra forma para permanecer vivendo.

As fases do desenvolvimento humano são tomadas por diferentes fatores, sendo um deles relacionados ao meio histórico, cultural e social em que vivem. Fauston Negreiros (2021) acrescenta para adolescência como o período de construção histórica e social em consonância com as influências do contexto e das exigências que a sociedade traz para eles. Nessa fase o ser humano é tomado por

fatores de angústia e inconstâncias, e por meio de suas experiências individuais, históricos-sociais, eles começaram a compreender melhor as dinâmicas sociais, reconhecendo, por exemplo, episódios de racismo em suas trajetórias e os obstáculos enfrentados. Exemplos disso são Sara, que começou a trabalhar no final de sua infância, Allison, que assumiu a responsabilidade de cuidar de sua irmã após o falecimento de sua mãe e Luciano que percebe o racismo em sua vivência.

Os entrevistados demonstram como esses fatores os fatores socioeconômicos, raciais e familiares e até mesmo de luto podem influenciar nas suas experiências de vida adolescente. Cada um revela um conjunto único de desafios, Regis, não fala da sua adolescência na entrevista, mas destaca a sua infância marcada pela reconstrução do familiar onde após morar com sua mãe teve uma reconstrução de vida. Isso revela uma certa readaptação de vida, onde ele tem que buscar novas formas de se adaptar a essa nova etapa. Allison nos mostra uma adolescência "roubada" uma vez que foi forçado a assumir responsabilidades adultas após a morte de sua mãe, tornando-se o cuidador de sua irmã. Isso interrompe o período de exploração e formação de identidade característico da adolescência forçando-o a lidar com exigências emocionais e práticas para as quais pode não estar preparado.

Sara nos revela uma adolescência marcada pelo trabalho prematuro. Trabalhar desde os 10 anos interrompeu o seu crescimento natural sobrecarregando-a com responsabilidades de uma vida adulta. No Brasil o trabalho infantil e adolescente é uma realidade marcante que pode comprometer o desenvolvimento social e psicológico de muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Leonardo Sakamoto (2020) em suas pesquisas sobre "Escravidão Contemporânea" destaca as realidades de precarizações e desumanas de trabalhos em fazendas e áreas remotas do Brasil, onde adultos, mas também crianças trabalhavam em condições desumanas. Sakamoto observa que "dentro os trabalhadores explorados nos castanhais estavam crianças a partir de 8 anos de idade" (Sakamoto, 2020. p. 25). Essas crianças eram submetidas a grandes riscos, realizando tarefas como o uso de terçado para quebra da castanha, uma atividade que exige intensa força física e expõe os jovens a acidentes graves.

Além de expor as condições de trabalho infantil, Sakamoto analisa o perfil dos trabalhadores, comparando o trabalho escravo contemporâneo com a escravidão nos períodos colonial e imperial do Brasil alegando que as conexões entre esses mundos, são a questão racial. Em sua obra, o autor menciona que “70% dos trabalhadores resgatados” de condições análogas à escravidão são afrodescendentes, de acordo com um estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2011. Esta pesquisa foi publicada na obra *Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil* e revelou que a maioria dos trabalhadores entrevistados se autodeclarava afrodescendente (Sakamoto, 2020, p. 88). O trabalho de Sakamoto revela a realidade do povo afrodescendente que muito luta contra um sistema que sempre tenta os submeter e a permanecer em um passado colonial que ainda impacta a realidade psicológica, social e econômica de muitos negros brasileiros. Assim como em sua análise, observamos também em Sara, uma mulher, negra e descendente de escravizados essa realidade histórica que não esteve muito distante de sua vivência enquanto criança negra.

Já destacamos a atuação do ECA como provedor de direitos as crianças e adolescentes. No entanto, observamos que ele não contempla a todos os “perfis” de crianças, uma vez que, apesar de ele proibir o trabalho infantil, Sara precisou enfrentar a necessidade de trabalhar para garantir o “pão de cada dia”. Nessa fase, segundo as teorias sobre o desenvolvimento humano, é uma fase crucial para o amadurecimento pessoal e social (Negreiros, 2008) e o trabalho infantil pode impactar negativamente nesse processo, comprometendo oportunidades de educação e socialização. Essa realidade distanciou sua vivência das experiências próprias de uma fase juvenil, isso deixa evidente a presença de injustiças da estrutura desse país em sua trajetória de vida. A experiência de Sara mostra como condições socioeconômicas podem obrigar jovens a assumirem papéis de adultos, afetando a construção de identidade e limitações em seu potencial de desenvolvimento.

A adolescência de Mariana foi impactada por uma melhora financeira significativa com o emprego estável do pai, que permitiu o aumento da qualidade de vida e da sensação de segurança familiar. Esse tipo de estabilidade durante a adolescência é fundamental para o bem-estar emocional e o desempenho escolar dos

jovens. Sílvia Helena Koller (2002), em seus estudos sobre a adolescência e psicologia, caracteriza a adolescência como uma fase que vai ser “constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas e de características que vão se constituindo no processo” (Koller, 2002, p. 23). Dessa forma entende-se que a estabilidade financeira permite o acesso a melhores oportunidades educativas e sociais, proporcionando um ambiente mais propício ao crescimento pessoal. O relato de Mariana enfatiza como as condições econômicas influenciam diretamente na qualidade de vida e nas oportunidades para a juventude.

Em Luciano, vemos a sua percepção sobre o racismo e de como isso aflorou na sua fase de adolescência. Ele narra como, ao longo da adolescência, começou a notar as discriminações que sofria, especialmente no ambiente escolar. Uma vez que já entendemos a partir das análises anteriores, nessa fase o adolescente começa a desenvolver uma maior consciência social e política, muitas vezes percebendo e internalizando várias questões sociais, e uma delas pode ser a raça.

Eliane Cavallero (1998) nos mostra as relações étnicas entre a escola e a família. A partir de entrevistas, destaca-se no texto o silêncio dos professores em relação a situações de discriminações pelos livros escolares, dos sentimentos de superioridades dos estudantes brancos em relação aos estudantes negros, e destaca-se em algumas falas, que há no estudante negro um sentimento de resistência e percepção de vivência. Na obra, a autora menciona um depoimento em que o estudante destaca a sua preocupação em ser tratado com respeito, a partir dessa fala a autora destaca que “o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio estudante” (Cavallero, 1998, p. 55).

Embora realizada em um ano anterior, a pesquisa de Eliane nos revela o racismo escolar como uma questão central nos debates sobre desigualdade educacional. Nesse contexto em que pesquisamos, ele afeta não apenas a autoestima negra, mas também, posteriormente o desempenho acadêmico como no caso do nosso entrevistado Luciano. O apoio de amigos e o esporte, como o basquete que Luciano menciona, funcionam como fatores de proteção importantes nesse período.

Voltamos ao problema central dessa pesquisa, e faremos a análise final das perguntas da primeira etapa. “Você já sofreu racismo fora do ambiente acadêmico?”. Em consonância à análise acima em que destacamos sobretudo o “Racismo Escolar” principalmente em Luciano, faremos a análise dessa temática a partir do parágrafo seguinte, dessa forma, destacamos algumas falas dos entrevistados em resposta à pergunta citada. Essa pergunta está ligada à sua primeira trajetória antes da entrada na universidade, porque pretendemos interligar as suas vidas fora do ambiente acadêmico ao ambiente acadêmico.

[...] Acho que, por exemplo, as experiências mais marcantes que eu tenho são, por exemplo, das minhas professoras. As professoras valorizarem o futuro dos meus colegas. Tipo, ah, você vai estudar, você vai crescer, vai ser isso. E já comigo e com outros estudantes pretos, outras crianças pretas, era sempre colocado de pensar que você não vai ter nada, que você não vai dar nada, que você não vai ter um futuro, assim. Então, acho que das minhas experiências de todos os dias, eu acho que as que eu mais trato na terapia são essas da infância, assim. Então, nesse lugar... eu desacreditar em você assim, quanto pessoa. Acho que isso são as experiências mais marcantes assim, pra mim. (Sara, 2024).

[...] A primeira vez que eu me lembro foi quando eu saí do ambiente mais familiar, na escola, quatro anos no pré. Nem esqueço de tal ou tal, mas sim, começou na escola. (Mariana, 2024).

[...] Mas, o pior foi dentro de um colégio, tem um episódio interessante dentro do Colégio Visão, que uma professora, o Colégio é um colégio famoso, então, uma professora, eu acho que eu estava na terceira, quarta série, eu não estou nem lembrado, ela fez uma divisão da gincana com vários animais. E botou todos os alunos negros na... no grupo do Macaco. Não satisfeita disso, ela botou um carimbo no nosso braço. Na época, a gente chegou com aquele carimbo, contou pro meu pai e pra minha mãe, eles ficaram furiosos e foram no colégio. Foi uma coisa bem interessante. Não sei nem se eles lembram disso, mas eu lembro, como a minha memória é uma coisa muito interessante, então eu lembro sempre disso. (Luciano, 2024).

Hoje a professora já não é mais viva. Ela me agredia, chamava de macaco e me agredia com apostila. Ela batia na... Toda vez que a gente errava. Eu lembro até do exercício, era “mais e mais”. Ela errava e batia, e batia. Com os outros não faziam isso. Eu lembro também que quando ela morreu de câncer, eu fiz uma festa. Eu era... Mas eu fiz uma festa e xingava as filhas dela. (Luciano, 2024).

As falas revelam experiências profundas de discriminação racial, e destacam a escola como um fator negativo de educação para os entrevistados. Vemos na fala de SARA um estereótipo negativo sobre a etnia negra, onde a professora declara a raça negra como a incapaz de obter um futuro promissor, tal qual a raça branca consegue ter, o que remete muito as teorias raciais do século XVIII, da utopia de ter a raça

branca como a superior (Munanga, 2003). Percebemos que isso afeta e muito a infância uma vez que Sara leva para sua terapia esse episódio e sua experiência mostra como o preconceito nas escolas pode levar estudantes negros a internalizar uma visão negativa de si mesmos, prejudicando seu autoconhecimento e suas aspirações.

Luciano nos relata uma situação extremamente ofensiva e humilhante por parte de uma professora. Após a atitude da professora em colocá-los em grupos denominado “Grupo dos Macacos” podemos perceber os estereótipos racistas e a superioridade racial uma vez que ela coloca apenas estudantes negros no grupo, e para identificá-los os carimbou. Outro evento impactante mencionado por Luciano é a agressão física e verbal imposta por outra professora. Ele relata que essa professora o chamava de “macaco” e o agredia fisicamente com uma apostila ao corrigir exercícios simples, como adição. Luciano afirma que essa prática não se aplicava para os estudantes brancos, mas se direcionava especificamente para os estudantes negros.

A experiência de Luciano, Mari e Sara, com o racismo escolar revela o impacto devastador que atitudes discriminatórias e abusivas por parte de figuras de autoridade podem ter na autoestima e no desenvolvimento emocional de um estudante. Apesar das infâncias deles serem distantes do ano em que estamos vivendo não distante dessa realidade, lembramos de um caso, em 2022 de um estudante negro que foi fantasiado de macaco em uma escola pública⁷. A mãe relata que o filho foi vestido de palhaço para uma festa que tinha como temática “Circo”, mas as professoras deram a ele uma máscara de macaco e as crianças cantavam que o menino tinha virado Macaco.

Essas ações de desvalorização e violência explícita reafirmaram os entrevistados, desde muito jovem, que eles eram vistos de forma inferior, o que pode

⁷ **Após denúncia de racismo contra criança fantasiada de macaco, escola se pronuncia pelas redes sociais.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/04/apos-denuncia-de-racismo-contra-crianca-fantasiada-de-macaco-escola-se-pronuncia-pelas-redes-sociais.ghtml>>. Acesso em 25/10/2024.

influenciar a percepção de suas próprias capacidades e oportunidades. A narrativa destaca a importância de intervenções urgentes antirracistas e pedagógicas que promovam a valorização dos estudantes negros, garantindo que o ambiente escolar seja seguro e inclusivo para todos.

No final desse subtítulo, cabe uma avaliação das análises aqui apresentadas. As histórias de vida que são anteriores a entrada na universidade trazem consigo uma bagagem significativa de experiências e vivências que moldam a identidade do estudante negro no ambiente acadêmico. São histórias contadas quando não foram interpelados especificamente por sua atuação dentro da universidade. São relatos apresentados de maneira geral, como foram suas infâncias, e adolescências e de como são as suas famílias. As questões que aparecem durante a entrevista, como trabalho infantil, racismo, relações familiares, relações socioeconômicas aparecem para os entrevistados como temas problematizadores, levando os entrevistados a refletir sobre os impactos desses acontecimentos. Ao recordarem esses eventos, eles relatam as estratégias de enfrentamento, isso incluiu a ida ao psicológico, e até mesmo reações de alívio diante do falecimento de uma professora racista e agressora.

Assim como Eliane Cavallero, reafirmamos, através dessas narrativas aqui apresentadas, que desde muito cedo o Racismo está presente na vida de pessoas negras (Cavallero, 1998). Através das realidades dos entrevistados percebemos que o ser humano tende a ser formado pelo contexto *biopsicossocial* (Negreiros, 2021) e acreditamos profundamente que essas experiências de vida carregadas pelos entrevistados refletem na experiência universitária trazem uma bagagem de vida significativa até a universidade contribuindo para uma compreensão mais ampla dos desafios e resiliências que acompanham o estudante negro.

2.2 Corpo negro na universidade

Começo este subcapítulo com uma reflexão que perpassou os fundamentos da análise em questão. Assim, temos a seguinte afirmação: “não tem como falar de cotas sem falar de racismo e desigualdades raciais”. Dessa forma, neste capítulo

pretendemos explorar as nuances da fundamentação das cotas e assim fazer uma breve reflexão sobre racismos, raça, desigualdades, movimentos de luta para as cotas destacando a banca de heteroidentificação, apresentado assim relatos dos entrevistados. Uma breve análise de racismo estrutural e institucional, como também o mito da democracia racial como uma justificativa das desigualdades. Entrelaçados às trajetórias de entrada na universidade, pretendemos analisar as políticas de cotas na universidade (vale lembrar que serão Cotas Negras).

Para compreender o racismo, é necessário sinalizá-lo na história e entender os conceitos que o precedem. É impossível discutir racismo na historiografia sem abordar a questão da raça e das teorias raciais. W.E.B. Dubois (1999), por exemplo, problematiza essas teorias ao afirmar que o século XX seria caracterizado pelo problema da linha de cor. Kabengele Munanga (2003) argumenta que o termo "raça" surgiu na Itália como "*razza*", proveniente do latim "*ratio*" que significa sorte, categoria, espécie. Portanto, para compreender melhor o racismo na historiografia, é necessário explorar as teorias raciais até a evolução desses conceitos no século XX.

O antropólogo e professor brasileiro-congolês, Kabengele Munanga, em seus estudos sobre Raça, também nos explica que do latim Medieval o termo "Raça" servia para "designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum" (Munanga, 2003, p. 01). Posteriormente raça foi colocada como "conceitos de raças `puras` foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe)" (Munanga, 2003, p. 01), o problema é que ao contrário das plantas e animais, não havia diferenças biológicas significativas entre as classes sociais. Ainda assim, a ideia de "raça pura" foi empregada, para justificar a superioridade de uma classe sobre a outra, apesar da falta de qualquer base morfológica ou biológica para isso. Assim, o conceito foi usado como uma ferramenta para legitimar a desigualdade social e a hierarquia, sem fundamento científico real entre os indivíduos de diferentes classes.

Mesmo nos dias contemporâneos, essa ideia de "superioridade racial" ainda persiste e pode ser explicada como forma de "Racismo" que é quando uma raça se considera superior a outra. Munanga explica racismo como "uma crença na existência

das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munaga, 2003, p. 08). Ele também explica duas teorias de como surgiu o termo, a primeira deriva do mito da história de Noé após o Dilúvio. Noé descansou com seus três filhos e, após beber vinho, ficou numa posição indecente. Cam viu seu pai e, junto com seus irmãos Jafé e Sem, fez comentários desrespeitosos. Quando Noé soube, amaldiçoou Cam, dizendo que seus descendentes seriam escravizados pelos filhos de seus irmãos. Esse mito foi utilizado pelos calvinistas para justificar e legitimar o racismo contra negros.

A segunda explicação seria uma história inventada, ligada ao modernismo ocidental, onde está presente a classificação científica de características físicas, como cor da pele, usadas para justificar comportamentos e hierarquizar raças. Essa mudança substituiu explicações religiosas e associou traços biológicos a qualidades morais e intelectuais. As quatro raças são nomeadas (Americano, Asiático, Africano e Europeu), estabelecendo uma escala de valores que reforçava a hierarquia racial. Veja:

Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças:

- Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados. (Munanga, 2003, p. 09).

O racismo na contemporaneidade é perpetuado de formas sutis e silenciosas, até maneiras agressivas e diretas, como nos casos de policiais que matam pessoas negras em "abordagens diárias", ataques racistas que o jogador de futebol Vinícius

Júnior recebeu da torcida em jogos na Espanha ⁸e o mais atual os ataques racistas que a filha da cantora Iza recebeu nas redes sociais⁹. Embora a ciência moderna tenha harmonizado o conceito de raças biológicas, o racismo continua a se apoiar nessas ideias ultrapassadas, agora disfarçadas sob novas formas. Assim, algumas categorias foram criadas, como o racismo estrutural, apontado por Sílvia Almeida (2019) como 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”. (Almeida, 2019, p. 33).

A baixo apresento algumas outras categorias que exemplificam essas “atualizações”:

- Racismo recreativo: “Designa um tipo específico de opressão racial que aparece na forma de humor, que perpetua preconceitos e estereótipos racistas contra grupos socialmente minoritários e oprimidos de pessoas não brancas como: pessoas negras, povos originários, comunidades tradicionais e pessoas asiáticas”¹⁰. Esse muitas vezes pode ser tratado como inofensivo, mas acaba alimentando muito o racismo onde formas de falar de sua cor são velados por piadas de mau gosto.
- Religioso (Intolerância Religiosa): Esse caracteriza-se “pelo conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos”¹¹. Esse tipo de racismo é velado por

⁸ **Vini Jr. foi alvo de 10 ataques racistas de 2021 a 2023; relembre...** Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/vini-jr-foi-alvo-de-10-ataques-racistas-de-2021-a-2023-relembre/>>. Acesso em 30/10/2024.

⁹ **Recém-nascida, filha de Iza é atacada na web.** Disponível em: <<https://www.msn.com/pt-br/entretenimento/noticias/rec%C3%A9m-nascida-filha-de-iza-%C3%A9-atacada-na-web/ar-AA1snuRJ>>. Acesso em: 30/10/2024

¹⁰ **Racismo recreativo.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo_recreativo#:~:text=Racismo%20recreativo%20designa%20um%20tipo,comunidades%20tradicionais%20e%20pessoas%20asi%C3%A1ticas.>. Acesso em 13/11/2024.

¹¹ **O que é racismo religioso e como ele afeta a população negra.** Disponível em: <<https://www.conectas.org/noticias/o-que-e-racismo-religioso-e-como-ele-afeta-a-populacao-negra/>>. Acesso em 13/11/2024.

estereótipos que muitas vezes demonizam as religiosidades que estão “fora” da norma padrão cristã da sociedade.

- Institucional: Esse ocorre dentro das instituições e organizações, como escolas, universidades, hospitais, empresas, quando ocorre a prática “em não prover um serviço para uma determinada pessoa devido à sua cor, cultura ou origem étnica”¹² que resultam em discriminação e exclusão de grupos racializados.

Assim, antigas justificativas para a dominação social foram adaptadas aos novos contextos, moldando a maneira como as sociedades atuais lidam com questões de raça e desigualdade e mascarando formas de violências.

Um exemplo histórico desse racismo e dessa ideia de “harmonização da ciência”, podemos explicar o “pós-escravidão” no Brasil, e de como esse conceito que pode ser explicado como o conceito da “democracia racial” do século XX, foi apresentado como um “Progresso na história”. Após a escravidão foram realizadas leis que se dizem de um progresso do Brasil para negros e brancos, mas essas leis não ajudavam a população negra que batalhou muito para que conseguisse políticas positivas para sobreviver no Brasil. Por isso foram feitas ações populares que almejavam uma política justa e igualitária para a população brasileira, principalmente para negros, como as ações afirmativas das políticas de cotas.

Kabengele Munanga (2007), aborda as políticas de ação afirmativa como uma resposta às desigualdades raciais e sociais historicamente acumuladas no Brasil, focando no papel das cotas raciais no ensino superior. Munanga nos afirma que historicamente, a política de ações afirmativas vem com o objetivo de “promover o ingresso dos excluídos nas universidades” (Munanga, 2007, p. 11). Ele apresenta outros países como a Índia e Estados Unidos, onde as políticas de ação afirmativa

¹² **O que é o racismo institucional e como podemos combatê-lo?** . Disponível em: < <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/11/15/o-que-e-racismo-institucional-e-como-podemos-combate-lo.htm> >. Acesso em 13/11/2024.

ajudaram a aumentar a inclusão de maiorias marginalizadas.¹³ E relata as cotas raciais como provedora de uma igualdade racial, embora sejam muitas vezes mal compreendidas e vistas como forma de “introdução ao racismo” (Munanga, 2007, p.07). O autor, muito discute as políticas através de uma reparação e de perguntas que nos fazem refletir o porque das cotas: "a sociedade brasileira é ou não é racista?".

Assim como Munanga (2007), Petrônio Domingues (2005) traz textos e dados estatísticos que nos confirmam os fatos de uma sociedade desigual, e desafia o mito da “democracia racial brasileira”, enfatizando que o racismo é uma realidade estrutural que precisa ser confrontada diretamente. Em sua introdução do artigo “Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica” (2005), Domingues faz uma análise histórica de estatísticas, jornais e instituições estatísticas sobre as desigualdades. Dentre os exemplos das estatísticas apresentadas, destaco:

A violência tem cor. Uma das manchetes do jornal Folha de S.Paulo era reveladora: “Negro morre a bala, e branco, do coração”. Segundo a matéria, os homicídios por arma de fogo são a principal causa de morte entre negros na cidade de São Paulo. Já entre os brancos, a principal causa de morte são os infartos agudos do miocárdio. Dados da Ouvidoria das Polícias Civil e Militar do Estado de São Paulo mostram o perfil das vítimas da violência policial no ano de 1999: cor, 54,05% negros; antecedentes criminais, 56,52% não tinham; sexo, 93,22% masculino; faixa etária, 44,12% de 18 a 25 anos. [...] Em pesquisa realizada para avaliar a qualidade de vida da população negra, Maria Inês Barbosa, da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), constatou que o preconceito racial influencia diretamente na saúde dessa população. Em 1995, a projeção da expectativa de vida do brasileiro, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 64 anos para os homens e 70 anos para as mulheres. No seu trabalho, Maria Inês mostra que, na cidade de São Paulo, os negros não chegam a atingir essa média. Segundo ela, 63% dos homens negros e 40% das mulheres negras morrem antes de completar 50 anos. A distribuição populacional no espaço geográfico da cidade de São Paulo é segregada racialmente. Baseado nos dados do IBGE, Maria Inês inferiu que em Moema, um dos bairros conceituados de São Paulo, 7,9% dos moradores são negros; já o Jardim Ângela, conhecido pela violência, tem 53,3% de residentes negros. (Domingues, 2005, p.165).

¹³ Faço essa afirmação entendendo que a população negra é a maioria em números no Brasil. Segundo o IBGE.

Como vemos na pesquisa: **Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial.** Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-refletereconhecimentoracial#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20est%C3%A1%20tendo,identifica%20como%20preta%20ou%20parda.> >. Acesso em: 11/12/2024.

Nesse trecho reafirmamos que “O Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo” (Domingues, 2005, p. 165). No ano de 2022, com o pós pandemia esses índices tornaram alarmantes. Dados atuais, como o “Mapa das desigualdades em São Paulo”, lançado em 2022, reafirmam essas análises que o Brasil é o nono país com mais desigualdades no mundo¹⁴, um país desigual devido a determinados fatores como a má distribuição de renda, acesso à educação de renda, acesso à educação deficitário, administração ruim dos recursos públicos, investimentos governamentais insuficientes, não garantia de serviços básicos¹⁵. O “Mapa da nova pobreza”¹⁶ desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) no ano de 2022 revela que “o contingente de pessoas com renda domiciliar per capita de até R\$ 497 mensais atingiu 62,9 milhões de brasileiros em 2021, o que representa 29,6% da população total do país”, ou seja, tem muito mais gente pobre no Brasil no pós-pandemia. Essas análises revelam uma extrema preocupação em relação à pobreza no Brasil e deixam evidentes que os mais afetados por essas estatísticas são a população negra e periférica.

Munanga e Petrônio destacam o Movimento Negro Unificado (MNU), como movimento de importância das lutas antirracistas no Brasil, sendo assim observa que o MNU foi uma das principais forças em defesa das políticas de ações afirmativas e,

¹⁴ **Mapa da desigualdade 2022.** Disponível em: < https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Mapa-da-Desigualdade-2022_Tabelas.pdf >. Acesso em: 01/11/2024.

¹⁵ **Entenda as causas da desigualdades sociais e de como afeta a população.** Disponível em: < https://www.oxfam.org.br/blog/entenda-as-causas-da-desigualdade-social-e-como-afeta-a-populacao/?utm_source=anuncio&utm_content=desigualdade-como-afeta-a-popula%C3%A7%C3%A3o&utm_medium=google-grants&utm_campaign=&utm_source=1&gclid=CjwKCAjw-JG5BhBZEiwAt7JR61ch-usV747AnaElm_soNjdnrrlEhWozYs0Pry4IUZnkCPpKkbMi3hoCcdlQAvD_BwE >. Acesso em : 01/11/2024.

¹⁶ **Retrospectiva 2022: Mapa da nova pobreza revela que 29,6% dos brasileiros têm renda familiar inferior a R\$ 497 mensais.** Disponível em: <<https://portal.fgv.br/noticias/retrospectiva-2022-mapa-nova-pobreza-revela-296-brasileiros-tem-renda-familiar-inferior-r>>. Acesso em: 01/11/2024.

especificamente, da implementação das cotas para negros no ensino superior. Petrônio destaca que o MNU pressionou o governo na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul, em 2001. Tendo reflexões internas onde o MNU pressionou o governo a ter um plano de promoção dos direitos da população negra.

Assim, após muita pressão do movimento negro brasileiro, o governo lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos II, em 2002, que foi um conjunto de medidas apresentadas na perspectiva de promover os direitos da população negra, recomendando

[...] adotar, no âmbito da União, e estimular a adoção, pelos estados e municípios, de medidas de caráter compensatório que visem a eliminação da discriminação racial e a promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos/as afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos grupos e empregos públicos, inclusive cargos em comissão, de forma proporcional à sua representação no conjunto da sociedade brasileira. (Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) (2002). Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Brasília, p. 16. apud, Domingues, 2005, p. 167)

Munanga destaca que as políticas do MNU, a partir de uma proposta que combina “o critério socioeconômico com o critério racial ou étnico” (2007, p. 18). Para Munanga esta proposta é a que melhor,

Esta proposta para mim é a melhor, visto que atenderia aos dois lados da questão: melhoraria, por um lado, as oportunidades de ingresso do negro na universidade e, por outro lado, diminuiria as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos, pois considera a especificidade do negro duplamente excluído pela condição socioeconômica e pela discriminação racial. Sem a reserva de uma certa porcentagem proporcional das vagas do vestibular, o negro sobriria de novo e as desigualdades se manteriam eternamente. Considerando-se que a taxa de evasão e de abandono escolar é maior entre os alunos negros do que entre alunos brancos, até nas escolas públicas mais periféricas, o número de alunos negros que terminam o ensino médio é menor, comparativamente aos alunos brancos. Se não se reservar uma certa porcentagem a este pequeno número de alunos negros que se apresentam ao vestibular para selecionar os melhores dentre eles, as vagas poderão, quase todas, ser ocupadas pelos melhores alunos brancos das escolas públicas. (Munanga, 2007, p. 18)

Ambos autores destacam que as cotas iriam acabar com as desigualdade das estatísticas e o MNU foi pioneiro em chamar a atenção para a necessidade de uma política que considera a dupla exclusão enfrentada pela população negra, que sofre

tanto com a discriminação racial quanto com as desigualdades socioeconômicas. Do ponto de vista conjuntural, a saída que se vislumbra é a defesa de um amplo programa, e esse seria o programa de cotas. Todavia, para que essa reserva de vagas seja garantida excepcionalmente e exclusivamente para estudantes negros é necessário mecanismos que garantem a efetividade dessas políticas de cotas. Munanga (2007) argumenta que, sem uma reserva explícita de vagas para estudantes negros, muitos seriam excluídos, mesmo que qualificados, devido à competição desigual que resulta da história de exclusão racial e socioeconômica no Brasil.

Assim, entra a banca de heteroidentificação que desempenha um papel crucial para assegurar que as vagas para cotistas sejam preenchidas por estudantes negros de baixa renda. Soma-se também a banca como um avaliador das categorias raciais que das pessoas que se inscrevem nessa modalidade, uma vez que, assim mencionado por Munanga (2007) um dos argumentos contrários as cotas era de que seria difícil definir quem é negro e quem é branco, a banca é preparada pra esse tipo de impeditivo. No artigo de Sales Augusto dos Santos (2021) o autor enfatiza que as bancas vão se adaptando às demandas de cada universidade, e meio social, como dando exemplos de diferentes universidades, ele alerta que elas foram se adaptando a sua forma de avaliação da banca a partir de denúncias de fraudes nas cotas. A autora Ana Claudia Cruz da Silva (2020) em seu artigo destaca que as comissões passaram a ser estabelecidas para verificar a autodeclaração de cor de raça dos candidatos focando no fenótipo como critério de avaliação.

Ao optar pelo fenótipo e não exclusivamente pela identidade autoatribuída, entendia-se que as cotas são destinadas às pessoas cuja aparência foi ou pode vir a ser alvo de racismo, seja diretamente ou por mecanismos institucionais, posto que a discriminação racial no Brasil se dá pela aparência física da pessoa, conforme indicado por Oracy Nogueira (2007) em seu clássico trabalho sobre o padrão de relações raciais brasileiro. (Silva, 2020, p. 339).

No estudo é destacado que apesar da efetivação da banca assegurar as ações afirmativas para o grupo racial negro, surgia nesse meio uma complexidade na classificação do fenótipo dentro de um contexto da miscigenação, (como já destacado por Munanga (2007), aqui nesse texto) onde as pessoas pardas podem ser consideradas brancas. Mas, isso não exclui a efetividade dessas bancas uma vez que

embora a subjetividade seja uma característica inevitável da avaliação fenotípica, a implementação dessas comissões tem mostrado eficácia ao impedir que pessoas socialmente reconhecidas como brancas ocupem vagas destinadas a negros e indígenas, o que contribui para reduzir a sub-representação desses grupos em cursos de maior prestígio, seja por comissões organizadas pela universidade, seja por comissões de auto-organização de estudantes, como no caso da UFF.

Além do Ministério Público, outro ator social foi central para deflagrar o processo: os coletivos de estudantes negros da UFF. Eles apresentaram denúncias ao MPF e à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) de alunos socialmente identificados como brancos que teriam se beneficiado das cotas étnico-raciais para ingresso na UFF, divulgaram essas informações em outros espaços internos à universidade e realizaram campanhas nas redes sociais estimulando as denúncias. Elas foram embasadas em fotos publicadas nas redes sociais e, principalmente, em fotos de turmas de primeiro período de alguns dos cursos mais disputados da universidade, como medicina e direito, formadas apenas por pessoas socialmente brancas. [...] Assim, instada pelos coletivos de estudantes negros e pelo MPF, a Prograd criou um grupo de trabalho denominado “Comissão de Estudo do Acompanhamento e da Aferição da Autodeclaração de Raça e Etnia nos Concursos para Ingresso de Estudantes e Servidores na UFF”, formado por: docentes estudiosos da temática, servidores envolvidos com a questão (seja por militância, seja pelo cargo ocupado), discentes de coletivos negros da UFF e representantes da Prograd (pró-reitor e servidoras). (Silva, 2020, p. 338).

Uma das perguntas apresentadas aos entrevistados desse trabalho aqui apresentado era sobre a banca de heteroidentificação era nesse sentido. Quando perguntei ao entrevistado Regis como foi a experiência dele na banca de heteroidentificação de raça, ele mostrou um posicionamento de angústia, conforme expressado em seu relato. Ao ser questionado sobre o processo, Regis destacou seu desconforto diante das várias perguntas relacionadas à sua identidade feitas pela banca. *“Parece que ainda tem aquela questão duvidosa, se você é realmente essa pessoa, porque você tem que fazer mil e um processos para poder provar que você é parda”* (Regis, 2024).

A experiência de Regis não é diferente das outras pessoas que também se autoidentificam como pardas, elas enfrentam um processo doloroso de autoidentificação, que é intensificado pelo contexto social em que ocorre. A banca de heteroidentificação, ao realizar esses questionamentos diretos sobre sua identidade racial, muitas vezes traz à tona questões profundas sobre identidade, podendo causar desconforto, e isso intensifica a vulnerabilidade emocional dos indivíduos envolvidos.

Esse processo também gera uma espécie de “auto-análise social” no indivíduo que deseja concorrer às políticas de cotas. Em seu relato, Regis, ao refletir sobre sua “parditude”, aponta diferentes nuances a respeito do assunto, abordando aspectos como a família que não se aceita como negra e os brancos que o denominam como pardo. Ele também conclui que para sua filha a situação já é diferente, pois ela já se autodeclara uma pessoa preta, fato que afirma um avanço na conscientização racial de sua filha. Também demonstra uma diferença nas relações familiares com uma maior abertura para se discutir raça e pertencimento racial no Brasil. Veja:

É porque, como diz, a gente é criado com uma visão meio eurocêntrica. Tipo assim, algo que foi criado. É uma visão do “outro”. O tal do pardo, que você não é preto. É sempre aquela visão assim que você não é negro, simplesmente porque você tem que ser realmente retinto. Se você não é retinto, você não é negro. Então, quer dizer, pela visão de muitos, eu sou branco. Eu encaixo como um pardo para branco. Então, até mesmo dentro da própria família da gente. Se você se perguntar para eles, eles nunca vão dizer que são negros, que são pretos. Eles sempre vão ser pardos. Aí é onde que entra esse embate. Porque hoje eu tenho minha filha, ela já tem um olhar diferente. Ela já se identifica desde cedo já como uma pessoa preta. (Regis, 2024).

Neste relato também observamos que a dificuldade em classificar o “pardo” entre o branco e o negro se dá por conta da própria representação do que é ser negro, associada ao fenótipo retinto. Silva (2020) afirma que esse entendimento reforça a ideia de que o pardo carrega uma quantidade de traços negros “diluídos”, mas o suficiente para sofrer discriminação e preconceito. Assim, a classificação de pretos e pardos sob a mesma designação de “negros” não se justifica apenas pela semelhança socioeconômica desses grupos, mas também pela natureza comum das discriminações que enfrentam. Silva, destaca através de estudos do autor Rafael Guerreiro Osório nos traz algumas dessas afirmações.

Todavia, deve-se lembrar que o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local. O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações. Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. (Osório 2003, p 23 apud, Silva, 2020, p. 338).

Ao finalizar este subcapítulo, cabe lembrar que este é apenas uma breve reflexão, cujo objetivo é trazer uma análise histórica sobre a fundamentação das cotas raciais e alguns dos principais debates que as cercam. A intenção até aqui é de mostrar o entendimento sobre a trajetória das cotas raciais, destacando que a implementação desse mecanismo é um reflexo direto das lutas populares por direitos e justiça social. Destacamos também, que é fundamental reconhecer o papel das políticas de cotas e da banca de heteroidentificação como avanços importantes, ainda que desafiadores, na busca pela inclusão e pela igualdade racial no ambiente universitário.

A análise histórica e teórica aqui apresentada, como Munanga, Vargas evidenciam como o racismo estrutural, institucional e a construção da ideia de “raça” ao longo do tempo impactaram de forma negativa a inserção de corpos negros em espaços acadêmicos. Observamos, que, mesmo com as políticas de cotas e os avanços proporcionados pelo Movimento Negro, ainda persistem desafios que se manifestam desde o processo de identificação racial até as experiências de pertencimento dos estudantes negros e pardos. Essas experiências refletem as tensões entre identidade e reconhecimento social, expondo um conflito constante entre o desejo de inserção e os estigmas historicamente associados aos indivíduos racializados.

Argumenta-se que, desde sua criação, as políticas de cotas representam uma luta contínua pela igualdade racial e pelos direitos fundamentais. As discussões que envolvem as cotas raciais, inclusive as que se posicionam de forma contrária, frequentemente baseiam-se em uma ausência de debate profundo e na falta de compreensão de sua importância. Essas políticas, ligadas intrinsecamente às questões de raça e racismo, se tornam tópicos que, caso não sejam priorizados na agenda pública, dificilmente alcançarão um status de superação no cenário social brasileiro.

Os relatos do entrevistado para este estudo nos mostram essas complexidades que envolvem o processo de heteroidentificação, bem como os sentimentos de

desconforto e autoreflexão que ele gera. Tais experiências ressaltam a presença da questão racial nas relações sociais, promovendo uma reflexão profunda sobre o sentimento de pertencimento e autoafirmação de identidade. Por último, observamos que os avanços das políticas de ação afirmativa, apesar de suas imperfeições, como os fraudes nas cotas, representam um passo essencial para a construção de uma universidade mais inclusiva e justa, que respeite a diversidade racial, que sugere desconstrução das desigualdades historicamente estruturadas em nossa sociedade.

Portanto, este capítulo reforça a importância das cotas raciais, e sinaliza a necessidade de seu contínuo estudo e aprimoramento. Assim, espera-se que estas políticas sejam eficazes em seu propósito de transformar a universidade em um espaço que verdadeiramente reflita a pluralidade e as demandas sociais do Brasil, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e justa.

3 Capítulo 2- Trajetórias na academia: Identidades e tratamentos

O primeiro subtítulo investiga o universo geral sobre racismo e permanência nas diversas universidades brasileiras como: (UFPA, UNIFESP, UFBA, UFGD, UFMG, UFRJ, UFRB, UFPR), abordando as condições gerais de estudantes de diferentes instituições, com base em estudos recentes (2014-2022), incluindo uma análise após 10 anos da Lei de Cotas, para contextualizar as trajetórias e os desafios enfrentados pelos estudantes negros no ensino superior. As temáticas abordadas neste tópico incluem: cotas, trajetórias, Narrativas. O embasamento teórico é sustentado pelos seguintes autores e legislações: Isabele Batista Lemos (2017), Juliano da Silva Tobias (2014), tamires Lima Santos Alcantara e Cláudio Orlando Costa do Nascimento (2018), Alcântara e Nascimento (2018), Angelita da Cruz Espínola (2021), “10 anos da lei de cotas” (2022).

Depois, por meio da oralidade, explora-se as experiências de estudantes cotistas, destacando como o racismo estrutural e institucional afeta suas trajetórias acadêmicas e pessoais. Baseando-se na hipótese de que suas vivências não são

apenas memórias estáticas, mas processos de ressignificação contínua (Rosa e Passos, 2023), busca compreender como essas narrativas revelam os desafios enfrentados para permanência e sucesso na universidade. As temáticas abordadas neste tópico incluem: racismo, leis, cotas, trajetórias, narrativas, experiências, memória. O embasamento teórico é sustentado pelos seguintes autores e legislações: Walter Benjamin (1985), Cyntia Simioni França (2015), Stela Rosa e Joana Célia dos Passos (2023), Djamila Ribeiro (2018-2019), Bruno Rodrigo Carvalho Domingues (2018), Rodrigo Ferreira dos Reis (2020), Lia Vainer Schucman (2012).

Por fim, com base nas vivências relatadas por estudantes cotistas da UFSC, a discussão enfatiza a necessidade de políticas de permanência que vão além do suporte material, enfrentando desigualdades simbólicas e culturais. Cria-se uma discussão das políticas de permanências que vão além do apoio financeiro, mas que precisam atuar no suporte subjetivo desse estudante. Dessa forma, há pontuações de algumas soluções trazidas pelos estudantes de caminhos possíveis. As temáticas abordadas neste tópico incluem: Políticas de permanências, cotas, auxílios. O embasamento teórico é sustentado pelos seguintes autores: Carina Elisabeth Maciel (2016), Barros e Peixoto (2023), Rebeca Neri de Barros e Adriano de Lemos Alves Peixoto (2023), Santos (2009).

3.1 O Racismo no Contexto das Universidades Brasileiras

Neste subcapítulo, abordarei um espaço mais geral das condições reais dos estudantes de outras universidades, através de estudos nessa área, a fim de demonstrar um espaço mais amplo a respeito das pesquisas sobre trajetórias, permanências e racismos nas universidades brasileiras, antes que possamos partir para a análise dos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina, que será no capítulo três. São pesquisas mais recentes de (2014-2022), incluindo uma análise após 10 anos da Lei de Cotas.

No primeiro momento abordaremos autores que nos trazem análises de quatro universidades, separadamente, dentre elas: Universidade Federal do Pará (UFPA),

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Posteriormente abordaremos a parte II do livro “10 anos da lei de cotas” (2022) organizado pelas autoras Rosana Heringer e Denise Carreira que nos trazem uma análise de como as cotas estão sendo implementadas em diferentes universidades a partir desse “aniversário” da lei de cotas, para isso destacaremos as 6 universidades analisadas nessa parte do livro. Isso também possibilitará aos leitores o conhecimento singular de outras universidades a respeito das condições dos estudantes de outros espaços.

A primeira pesquisa destacada é de Isabele Batista Lemos (2017) com foco nas narrativas de estudantes cotistas da Universidade Federal do Pará (UFPA), analisa através de trajetórias e com o uso de entrevistas gravadas treze estudantes ativos e egressos, dos cursos de Direito, Ciências Sociais, Engenharia da Computação e Medicina, que ingressaram pelo sistema de cotas raciais da UFPA. Destacando as suas singularidades em vez de tratá-los como estudantes homogêneos a autora levanta vários fatores sobre os entrevistados.

Em sua análise geral, os estudantes negros entrevistados relataram boas trajetórias acadêmicas, embora enfrentassem desafios e preconceitos. Acrescento uma síntese da análise da autora Batista Lemos, quando aponta que no Direito, houve bom rendimento apesar das dificuldades financeiras e discriminações; o ambiente de discussões sobre cotas era respeitoso, mas ainda havia omissões sobre o uso de cotas e alguns preconceitos. Em Ciências Sociais, estudantes mantiveram o desempenho, embora enfrentassem dificuldades com a linguagem científica e a ABNT, além do desafio de conciliar trabalho e estudo. Em Engenharia da Computação, um estudante sentiu isolamento e falta de apoio acadêmico, enquanto, em Medicina, o ambiente era tenso devido às cotas, mas os estudantes recebiam bolsas e não se sentiam intelectualmente inferiores.

As experiências relatadas revelam a eficácia das cotas para o acesso e permanência dos estudantes negros, mas também apontam desafios, como preconceito e dificuldades financeiras. As narrativas refletem tanto os benefícios quanto as limitações das políticas afirmativas, indicando que as cotas contribuem para a inclusão, mesmo que enfrentem desafios institucionais e sociais.

A segunda em destaque é de Juliano da Silva Tobias (2014), em sua pesquisa de mestrado, analisa a trajetória acadêmica e as perspectivas profissionais de estudantes negros cotistas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). No capítulo IV intitulado “Análise dos dados da pesquisa: a trajetória acadêmica, as perspectivas profissionais e a realidade socioeconômica dos estudantes negros cotistas da UNIFESP”. Tobias destaca, a partir do questionário respondido por 69 estudantes cotistas, aprovados pelo sistema de cotas no vestibular da UNIFESP-Campus São Paulo, no período de 2005 a 2007. Ele estuda os desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente universitário e as barreiras socioeconômicas que continuam impactando suas trajetórias, e o desempenho desses estudantes.

Tobias destaca em seu texto a diferença discrepante entre sexos feminino e masculino e discorre que isso se dá pela formação de ideia de que o Brasil tem discriminação de gênero onde a mulher é feita para o cuidado e o homem é para o trabalho, isso porque tem mais mulheres nos cursos de fonoaudiologia e enfermagem, em contraponto à medicina onde tem mais homem (Tobias, 2014, p. 92). Posteriormente, ele nos traz a análise com questionários socioeconômicos e históricos escolares que oferece uma visão completa do perfil desses estudantes.

Diante desses fatores Tobias destaca: A “Cor dos Alunos Cotistas”, tendo a maior parte identificados como parda (51), preta (16) e nulas (2), refletindo a diversidade racial entre os cotistas da UNIFESP, de acordo com as categorias do IBGE; “local de Nascimento e Residência”, trazendo dados, o autor discorre que muitos estudantes vieram de regiões metropolitanas (37) e do interior (25) de São Paulo, respostas nulas (2), e com alguns de outros estados (5), fator que destaca o alcance da política de cotas; nas “Condições Socioeconômicas” foram destacadas as características das residências, ocupação dos pais, posse de bens como carros, quantidade empregados fixos, e renda familiar.

A síntese dos resultados, é que a maioria dos estudantes tem famílias de baixa renda, com poucos recursos materiais, demonstrando o papel essencial das cotas e políticas de permanência para aqueles em condições socioeconômicas vulneráveis; sobre a “Trajetória Escolar”, o autor inclui os dados desde o ensino médio, desempenho no vestibular e nas notas dos cursos. Apesar das dificuldades

enfrentadas, os estudantes cotistas apresentaram progresso, e a UNIFESP forneceu suporte para seu desempenho acadêmico, essencial para superar as adversidades sociais; a respeito das “Perspectivas Profissionais”, as aspirações dos estudantes em relação ao mercado de trabalho também foram exploradas, com muitos expressando o desejo de contribuir para a área da saúde e combater o racismo estrutural. Além disso, foi investigado o contato com temas de “saúde da população negra”, indicando um interesse no contexto racial.

Os estudos indicam que as políticas de cotas nas universidades brasileiras têm facilitado o acesso e permanência de estudantes negros, contribuindo para sua mobilidade social e diversidade nas instituições. No entanto, todos os documentos apontam para desafios estruturais, como preconceito, dificuldades financeiras e tensões culturais dentro das universidades. Esses desafios destacam a necessidade de um aprimoramento contínuo das políticas afirmativas e de estratégias para garantir uma inclusão plena e eficaz no ensino superior.

Outra pesquisa em destaque é dos autores Itamires Lima Santos Alcantara e Cláudio Orlando Costa do Nascimento (2018) em seu trabalho de mestrado estudam trajetórias acadêmicas de estudantes negros egressos do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFUBA) no período dos semestres de 2013.1 a 2017.2. As autoras apresentam no artigo apresentado no Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE), sobre um assunto em específico que é a “trajetória acadêmica de estudantes negros, levando em consideração a relação conflituosa entre o negro e a universidade, bem como a sua produção de conhecimento”.

Partindo da análise que os negros no Brasil foram excluídos das políticas educacionais no Brasil, fato que persistiu por muitos anos, refletindo uma necessidade de políticas de ações afirmativa, os autores analisam o cotidiano de lutas e disputas dos estudantes negros dentro da academia. Um ambiente, que historicamente “criou” debates raciais, incluindo o racismo científico, hoje expõe os contrastes nas experiências desses estudantes negros uma vez que “as teorias raciais foram produzidas e divulgadas, negou a entrada negra como produtora de saber durante

muito tempo e ainda continua negando, admitindo sua presença apenas como objeto de estudo” (Alcântara e Nascimento, 2018, p. 2).

Diante dessa problemática, Alcântara e Nascimento (2018) destacam as tensões entre a universidade e os estudantes, especialmente no que diz respeito às diferenças sociais. O ambiente acadêmico, que por muito tempo foi um “abrigo” para estudantes brancos, precisou ser readaptado com a chegada de estudantes negros e indígenas. No entanto, essa adaptação ainda é insuficiente, pois a universidade continua a não acolher plenamente esses grupos (Alcântara e Nascimento, 2018, p. 8). Em contrapartida, ao trazerem exemplos de autores que cursaram a faculdade, como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Clóvis Moura e Guerreiro Ramos, os autores apontam que esses novos conhecimentos geram debates desafiadores sobre raça e subjetividade negra, positivando esses corpos. A produção desses conhecimentos, embora fundamental para um intelectual negro, é constantemente “rechaçada e marginalizada no ambiente acadêmico. Por outro lado, há uma omissão dos intelectuais brancos em relação a seus privilégios na universidade e na sociedade” (Alcântara e Nascimento, 2018, p. 10).

Alcântara e Nascimento (2018) também apresentam um debate amplo sobre a trajetória de estudantes negros cotistas no ensino superior de outras universidades e de diferentes cursos, como administração, pedagogia, cursos de alto prestígio e da área da saúde, entre outros, apontando as diversas análises realizadas em diferentes universidades. Essa referência é válida aqui, pois dialoga diretamente com o foco deste subcapítulo, apontando que:

Esses estudos têm indicado que esses(as) estudantes, são oriundos(as) de escolas públicas; geralmente possuem renda familiar baixa e necessitam acessar algum tipo de assistência da universidade ou mesmo trabalhar para conseguir terminar seu curso de graduação; possuem pais e mães em sua maioria que não ingressaram na universidade; são residentes de bairros populares; enfrentam discriminações por parte de professores(as) e outros(as) discentes. Evidenciam ainda a falta de referenciais negros(as) durante a formação. A maioria desses estudos tem considerado a relação entre cotas, desempenho acadêmico, expectativas profissionais e mercado de trabalho. (Alcântara e Nascimento, 2018, p. 9).

Outra autora que dedica seus estudos sobre os negros na universidade é Angelita da Cruz Espínola (2021), ela investiga em sua pesquisa de mestrado a

trajetória de estudantes negros cotistas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) entre 2014 e 2020. Ela analisa os estudantes egressos, a fim de saber “aspectos relacionados à mobilidade social e inserção profissional/acadêmica”. Ou seja, ela busca saber se o acesso ao ensino superior possibilitou mudança para os negros cotistas.

Através de métodos que envolveram o uso de dados obtidos tanto pela universidade quanto por redes sociais, a pesquisadora conseguiu acessar 18 estudantes distribuídos nas áreas de Direito, Pedagogia e Matemática. Ela obteve relatos por meio de análises qualitativas e quantitativas de questionários eletrônicos disponibilizados aos egressos. Através de perguntas feitas antes, durante e depois da experiência acadêmica, ela alerta que, antes, os estudantes não precisavam de emprego, mas durante o acesso à universidade, isso mudou. Isso porque “a dedicação exclusiva aos estudos não é a condição da maioria dos/as jovens negros/as brasileiros/as, que por fatores socioeconômicos se inserem no mercado de trabalho mais cedo” (Espínola, 2021, p. 103).

Dos resultados de sua pesquisa ela destaca que o acesso dos egressos por meio das cotas possibilitou a uma mudança significativa, “além disso, a conclusão do curso possibilitou mobilidade social aos/às cotistas, com aumento da renda e melhoria nas condições de emprego (Espínola, 2021, p. 110)”. Apesar de grupos como Matemática e Pedagogia, afirmarem que passariam, mesmo sem as cotas, na universidade.

Dessa forma, os resultados destacados por Espínola, e os resultados das outras pesquisas em outras universidades podem ser associados a um impacto positivo da lei de cotas nas condições de emprego, renda e inserção social dos egressos negros:

Diante dos dados quantitativos apresentados, corroborados com a percepção dos/as negros/as estudantes cotistas dos cursos de graduação da UFGD, pode-se afirmar que a implementação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) tem oportunizado o ingresso de negros/as estudantes em cursos de universidades federais, e, com isso, dando-lhes condições de mobilidade social e melhorando suas condições de emprego, renda e inserção social. (Espínola, 2021, p.127).

A análise sobre o livro “10 anos da lei de cotas” (2022) na Parte II, as organizadoras trazem estudos de casos de algumas universidades brasileiras federais onde apontam os “Resultados e desafios futuros” após a implementação das cotas dentro dessas universidades, partindo de uma análise de 10 anos da lei nessas universidades: Estudo de caso da Universidade Federal do Pará (UFPA) da autora Lúcia Isabel da Conceição Silva; Estudo de caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) autora Dyane Brito Reis e José Raimundo Santos; Estudo de caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de Rodrigo Ednilson de Jesus; O caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) da autora Rosana Heringer, Jussara Marques de Macedo, Monica de Souza Houry e Liliane Souza e Silva; Estudo de caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR) de Paulo Vinicius Baptista da Silva ; O caso da Universidade Federal da Grande Dourados – MS (UFRGD) pelos autores Eugenia Portela de Siqueira Marques, Átila Maria do Nascimento Corrêa e Aline Anjos da Rosa.

Em cada capítulo examino a experiência de uma dessas instituições com a Lei de Cotas, focando na diversidade dos perfis dos estudantes, nas estratégias para inclusão e permanência de cotistas e nos desafios enfrentados durante a implementação dessas políticas. Esses estudos nos revelam as variações institucionais significativas nas abordagens adotadas para concretizar a política de cotas, incluindo diferenças no acesso a dados institucionais e no engajamento de grupos sociais como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e coletivos estudantis. Em algumas universidades, houve desafios na coleta e sistematização de dados, o que dificultou uma análise completa dos resultados. A UFPR, por exemplo, destacou-se pela disponibilidade de dados abrangendo de 2013 a 2019, enquanto outras instituições apresentaram dificuldades nos registros.

Separadamente, destacamos que a UFPA iniciou a implementação de cotas em 2008, com uma política que incluía vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas. A pesquisa destaca que a universidade teve dificuldades na coleta de dados sistemáticos sobre o ingresso e a permanência dos cotistas, além de falhas no acompanhamento dos estudantes ao longo do curso. Contudo, a UFPA conseguiu ampliar significativamente seu corpo discente, passando de 31.069 estudantes em

2008 para 51.191 em 2018. A diversidade no perfil dos alunos se ampliou, com 78,4% dos estudantes se identificando como negros, pardos ou indígenas.

A UFRB tem um perfil majoritário de estudantes negros, de baixa renda e provenientes de escolas públicas. A instituição adotou políticas afirmativas para incluir alunos de baixa renda e quilombolas, sendo um exemplo de como as cotas podem responder às demandas regionais e históricas de inclusão racial e social. O estudo relata uma resistência inicial, mas ressalta a importância dos coletivos estudantis na promoção da igualdade racial dentro da universidade.

A UFMG adotou ações afirmativas e políticas de cotas para promover diversidade racial e social, com foco em três cursos específicos: Medicina, Engenharia Elétrica e Zootecnia. A instituição observou uma correlação entre a seletividade do curso e o perfil racial dos alunos, com Medicina tendo a maior nota de corte e o menor percentual de estudantes negros. Em 2016, a UFMG registrou 8,8% de estudantes pretos, refletindo parcialmente a composição racial de Minas Gerais.

A UFRJ apresentou resistência à adoção das cotas inicialmente, mas, ao longo dos anos, abriu mais espaço para o debate sobre desigualdade racial e democratização do ensino superior. Com a adesão ao programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, a universidade passou a priorizar a diversificação de seu corpo discente. A implementação das cotas e ações afirmativas tem avançado, mas o estudo aponta que a instituição ainda possui um longo caminho na efetivação plena dessas políticas .

A UFPR foi uma das primeiras universidades a debater ações afirmativas, iniciando debates em 2001 e implementando seu plano de inclusão em 2004. Com a aprovação da Lei de Cotas em 2012, a universidade viu um aumento na diversidade racial entre os estudantes, apesar de uma queda na ocupação das vagas entre 2018 e 2020, atribuída à crise econômica. O estudo relata que a presença negra é percebida principalmente em cursos de menor prestígio social, e que a permanência dos estudantes cotistas depende muito de apoio mútuo e de políticas específicas de assistência.

A UFGD desenvolveu políticas de ações afirmativas voltadas para as demandas locais, considerando a grande diversidade racial e social de sua região, com destaque para estudantes indígenas. A instituição expandiu seus cursos ao longo dos anos, respondendo ao contexto multicultural da região de Dourados (MS). A UFGD busca não só ampliar o acesso, mas também oferecer condições de permanência para os estudantes beneficiários das cotas.

Cada estudo de caso apresentado na “Parte II” do livro “10 Anos da Lei de Cotas” oferece um diagnóstico que pode informar melhorias nas políticas institucionais locais, após 10 anos de sua implementação, além de fornecer uma perspectiva comparativa sobre os impactos da Lei de Cotas no ensino superior brasileiro. Destaca-se também a presença de coletivos negros e independentes que reforçam para as universidades algumas pressões para que sejam efetivadas políticas de permanência e para a própria socialização dos negros entre si.

Neste tópico, percebemos que os estudos sobre as cotas e as trajetórias de estudantes cotistas vêm aumentando cada vez mais, a fim de mostrar aos leitores uma análise das políticas de cotas e das permanências desses estudantes. Com propósito de superar as discriminações raciais existentes. Podemos declarar, a partir dessas análises apresentadas, que a experiência de estudantes negros cotistas em diferentes cursos universitários revela uma diversidade de percepções e desafios enfrentados, mas que apesar disso, os estudantes cotistas têm mostrado um bom desempenho acadêmico se comparado aos estudantes não cotistas. Essas análises, revelam também um impacto positivo da política de cotas na democratização do ensino superior e o papel dessas políticas no fortalecimento das perspectivas profissionais e sociais dos estudantes cotistas.

De modo geral, as trajetórias acadêmicas relatadas nas análises dos estudantes ainda que muitas tenham sido sinalizadas por experiências de preconceito racial, apontam para um “futuro profissional promissor, ou pelo menos são essas as expectativas que eles/elas têm” (Lemos, 2017, p. 23). Sendo assim, as políticas de cotas têm potencial para promover ascensão social entre estudantes negros, abrindo portas para oportunidades de trabalho melhor remuneradas.

A maioria dos entrevistados neste estudo realizado no curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aqui relatou vir de famílias com baixos níveis socioeconômicos e educacionais, sendo frequentemente os primeiros da geração a chegar ao ensino superior. Mariana, por exemplo, comenta: *“Eu e a minha irmã, a gente é as primeiras mulheres negras a fazer faculdade”* (Mariana, 2024) destacando o difícil acesso de negros nas universidades e superando as estatísticas. A estudante Sara também relata um contexto de apoio familiar muito limitado, fator que dificulta o seu desempenho. Destaco que Sara é uma mulher que sempre batalhou por seus objetivos sozinha e devagar vai tentando a sua ascensão, e nos estudos ela encontrou essa oportunidade: *“Minha família é só eu, assim, basicamente. Eu tenho uma irmã mais nova, que tem 23, mas ela mora no Mato Grosso. Basicamente é só eu, assim, eu não tenho pai, nem mãe, não tenho todo o mundo”* (Sara, 2024). Ela ainda menciona os desafios financeiros enfrentados: *“Mas também o dinheiro só da bolsa não paga tudo. E aí você acaba trabalhando muito”*. (Sara, 2024). Nessa última fala, Sara nos lembra que muitos estudantes negros precisam de bolsas de permanência para continuar dentro da universidade, assim como destacado na análise das outras universidades, onde muitos estudantes trabalham como estagiários, carteira assinada e monitorias para permanecer na universidade.

Quando Sara nos alerta que o dinheiro da bolsa não paga tudo, ressaltamos posteriormente, na entrevista, que Florianópolis é uma das cidades mais caras do Brasil. O entrevistado Allison expõe: *“(…) Bolsa Estudantil que realmente não está contemplando. Uma cidade cara, como você paga um aluguel? Eu pago o aluguel ou eu como? E se tu come como que tu vai pagar aluguel? Então, é sobre isso”* (Allison, 2024).

Vale lembrar que o campus da UFSC, onde esta pesquisa de TCC é realizada, é o campus Reitor João David Ferreira Lima, localizado no bairro Trindade, em Florianópolis. As falas dos entrevistados refletem a situação atual das condições de moradia na cidade, e pesquisas recentes, como apontam a Fundação Instituto de pesquisas econômicas (FIPE) em parceria com Zap Imóveis (2024), revelam que o preço do aluguel em Florianópolis continua elevado, fazendo dela uma das cidades

mais caras do Brasil ¹⁷e conseqüentemente impossibilitando estudantes de permanecerem estudando na universidade.

Destaca-se ainda uma análise de que o racismo científico, como apontado em algumas pesquisas (Alcântara e Nascimento, 2018; Tobias, 2014; Espínola, 2021), vem sendo superado através das produções de conhecimentos científicos dentro da universidade por estudantes negros. Em contrapartida, a análise de Lemos (2017) evidencia que ainda há um constante desafio, pois, segundo sua pesquisa sobre a trajetória de estudantes cotistas, esses estudantes precisam estudar intensamente para serem vistos com equidade:

No entanto, nenhum dos quatro acadêmicos de medicina entrevistados disse ter se sentido inferior quanto à bagagem intelectual em relação aos alunos não cotistas. Os depoimentos dos entrevistados indicaram também que certos preconceitos foram se desfazendo com a convivência diária. À medida que os cotistas passaram a ter o mesmo rendimento acadêmico dos não cotistas, a aproximação entre os alunos foi facilitada (Lemos, 2017, p. 21).

Essa análise revela que, no ambiente universitário, há certos estereótipos e ideias preconcebidas a respeito de estudantes negros cotistas, frequentemente associados a uma imagem de inferiorização e de menor mérito ou capacidade intelectual, o que evidencia a persistência de pensamentos racistas em sala de aula. No entanto, apesar das dificuldades socioeconômicas, esses estudantes demonstram um rendimento similar ao dos colegas que ingressaram sem as cotas, o que evidencia que o potencial acadêmico é independente do tipo de ingresso na instituição. Esse contexto sugere que o preconceito contra cotistas é, em grande parte, baseado em opiniões que não se sustentam quando confrontados com o desempenho real e a interação cotidiana, ressaltando a importância da convivência para uma mudança de mentalidade no ambiente universitário. Além disso, a análise mostra como as cotas, ao promoverem a entrada de estudantes de diversas origens, também contribuem para uma transformação cultural e social, incentivando maior inclusão e respeito à diversidade.

¹⁷Desenvolvido em parceria pela Fipe e pelo ZAP, o Índice FipeZAP de Locação Residencial acompanha o preço médio de locação de apartamentos prontos em 25 cidades brasileiras, com base em anúncios veiculados na Internet. A metodologia está disponível em <http://www.fipe.org.br>.

Analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas em outras universidades amplia nossa percepção sobre as cotas e sua implementação, permitindo uma compreensão mais abrangente sobre esse processo. Esse olhar comparativo contribui para uma análise mais ampla e profunda sobre a Universidade Federal de Santa Catarina, que é o foco do nosso estudo aqui apresentado. No capítulo seguinte, vamos analisaremos as experiências dos estudantes dessa instituição.

3.2. Narrativas e experiências de Racismo dos estudantes negros cotistas

Walter Benjamin (1985), no texto “O Narrador” de sua obra “Magia e Técnica, Arte e Política” analisa a relação entre narrativas e experiências no contexto da modernidade. Em um ensaio dedicado ao escritor russo Nicolai Leskov, Benjamin destaca a capacidade única deste em transmitir experiências vivas das pessoas comuns, conectando-se à tradição oral e retratando a vida cotidiana de forma autêntica. Ele também observa o declínio do narrador tradicional na era moderna, substituído por formas de comunicação fragmentadas e distantes das vivências e experiências reais.

Estudos como o de Cyntia Simioni França (2015) nos mostram as relações do texto “O Narrador” mas como também do texto “Experiência e Pobreza” como fatores importantes para uma análise de trajetórias de “pessoas comuns”. Cyntia em sua tese de doutorado *“O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional”* (2015), investiga a relação entre formação docente e experiências vividas, utilizando como referência teórica os pensamentos de Walter Benjamin e como também Edward P. Thompson. Por meio de uma abordagem colaborativa com professores da Educação Básica em Londrina (PR), o estudo utiliza a obra *Odisseia* de Homero como estimulador para a rememoração coletiva e a construção de narrativas que ressignificam a prática docente. Dessa forma entende-se que a sua pesquisa quando dialoga com Walter Benjamin discute memória, experiência e narrativa, destacando as ideias de “pobreza de experiência” e rememoração dos professores como “ato político”, e assim

queremos trazer nesse trabalho, uma abordagem de rememoração, onde o narrador (estudantes) traz memórias que podem ser ressignificadas.

Outras autoras que trabalham com uma das categorias existentes para a análise deste trabalho, são as autoras Stela Rosa e Joana Célia dos Passos (2023) que trabalham com o conceito de experiências entre os autores Walter Benjamin e Paulo Freire. As autoras fazem paralelo entre as ideias de dois grandes pensadores. Walter Benjamin, que falava sobre como as experiências significativas (memórias importantes e aprendizados profundos) estão se perdendo no mundo moderno, e Paulo Freire, que defendia que a educação deve ajudar as pessoas a pensar criticamente sobre suas vidas e mudar suas realidades.

Inspirados por essas perspectivas, este tópico busca explorar, a partir da oralidade, as experiências de estudantes cotistas no ambiente acadêmico. O objetivo é evidenciar os racismos enfrentados por esses estudantes e compreender como esses episódios impactam ou não as suas trajetórias. A partir da hipótese de que suas experiências e narrativas não são tempos passados, mas são uma reelaboração e ressignificação no tempo presente por meio da transmissão e pela participação do narrador e do ouvinte (Rosa; Passos, 2023, p. 59), pretendemos explorar como as narrativas de estudantes cotistas, especialmente no contexto do racismo estrutural, podem revelar os desafios enfrentados para a permanência no curso. Partindo do princípio de que essas vivências não são apenas memórias paradas, mas processos de ressignificação contínua, analisaremos como as experiências de discriminação racial afetam as trajetórias acadêmicas e pessoais desses estudantes. Por fim, pretende-se não apenas visibilizar essas histórias, mas gerar reflexões coletivas sobre a necessidade de políticas mais inclusivas e transformadoras, que promovam um ambiente acadêmico verdadeiramente igual para todos e acolhedor.

Djamila Ribeiro (2019), em “Pequeno Manual Antirracista”, argumenta que o racismo estrutural favorece o acesso de pessoas privilegiadas, geralmente oriundas de escolas particulares de elite, com domínio de outros idiomas e oportunidades de intercâmbio, aos vestibulares mais concorridos das melhores universidades públicas. Esse sistema perpetua desigualdades, dificultando a entrada de estudantes negros e cotistas. Assim, o racismo não é apenas um fenômeno interpessoal, mas um facilitador

estrutural que reforça barreiras históricas e sociais. No contexto das universidades, esse cenário se manifesta na sub-representação de estudantes negros em cursos de prestígio e na reprodução de desigualdades acadêmicas. Para compreender essa dinâmica, é necessário investigar as políticas afirmativas e os desafios enfrentados por cotistas no ambiente universitário.

Nesse sentido, entendemos que o racismo é o problema central deste trabalho e que os estudantes negros são os mais prejudicados nas instituições. Portanto, vamos estudá-los e compreender como estão os casos de racismos na Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, precisamos entender o que seria o racismo institucional para a UFSC. Segundo a na normativa N^o 175/2022/CUN, de 29 de novembro de 2022, da UFSC no Art. 2^o, entende-se:

I – “racismo” como a forma sistemática de discriminação que tem a concepção de raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas e ações que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam;

II – “raça” como a concepção historicamente produzida desde o século XV, a partir do processo colonial e escravocrata de domínio europeu que desumanizou populações originárias dos territórios, a qual perdura como um conceito sociológico de necessário uso e aprofundamento crítico, tendo em vista a desigualdade racial na sociedade brasileira, considerando-se que há raça, pois há racismo contra pessoas negras, indígenas e quilombolas;

III – “racismo estrutural” como um processo histórico em que condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos raciais são reproduzidos nos âmbitos político, econômico, cultural e até mesmo nas relações cotidianas;

IV – “racismo institucional” como o estabelecimento, nas instituições, de parâmetros discriminatórios baseados na raça de modo a manter a hegemonia do grupo racial no poder, dificultando a ascensão de outros grupos raciais, não problematizando a desigualdade racial e naturalizando o domínio branco;

V – “antirracismo” como ação ética e política de reconhecimento e enfrentamento sistemático à desigualdade racial e ao racismo na sociedade; VI – “desigualdade racial” como acesso desigual a direitos sociais em virtude de raça/cor e que se reproduz cotidianamente no âmbito institucional em diálogo com o processo histórico de desigualdades geradas pelo racismo no Brasil em razão da colonização e escravidão, que também produz desigualdades de gênero e classe;

Cabe ainda ressaltar as definições entre “Injúria Racial e Racismo” a partir das legislações. Racismo a Partir Da Lei Nº 7.716/1989 no Artigo 2º, Define Que: Injuriar alguém, ofendendo lhe a dignidade ou o decoro, em Razão de raça, Cor, etnia ou Procedência Nacional. Tem pena de reclusão de um a três anos e multa.

A Partir ao Código Penal Brasileiro, após a Lei Nº 14.532/2023, no Artigo 140, Parágrafo 3º: Se a Injúria Consiste na Utilização de Elementos Referentes a raça, Cor, Etnia, Religião, origem ou a Condição De Pessoa Idosa ou Portadora De Deficiência. Pena: Reclusão de um a três anos e Multa.

Com a Promulgação da Lei Nº 14.532/2023, a Injúria Racial Passou a ser considerada uma forma de Racismo, unificando o tratamento jurídico e aumentando a penalidade, além de reforçar a inafiançabilidade e a imprescritibilidade dos crimes de injúria racial, como já ocorria com o racismo.

Ao compreender as definições de racismo e as legislações relacionadas, torna-se evidente a necessidade de fortalecer ações afirmativas e adotar uma postura antirracista ativa para transformar as instituições de ensino. Somente assim será possível construir um espaço acadêmico verdadeiramente inclusivo.

Na terceira etapa das perguntas da entrevista, as perguntas foram direcionadas ao ambiente acadêmico e elaborei a seguinte pergunta: “*Você já sofreu racismo no ambiente acadêmico (dentro ou fora do seu curso)? Se sim, como foram discutidas ou resolvidas?*”, a partir do parágrafo seguinte vamos dar início a essa análise sobre racismo dentro do curso de história da UFSC. Analisaremos de forma coletiva e individual a cada um dos relatos, uma vez que compreendemos importantes e necessárias singularidades de cada experiência.

Os estudantes retratam os casos de racismo que ocorreram, as falas destacam um cenário de racismo estrutural e institucional dentro de um ambiente acadêmico, revelando as tensões e desafios enfrentados por pessoas negras no espaço universitário. A análise dessas narrativas permite identificar algumas dimensões do racismo e suas manifestações nas salas de aulas, veja:

Já sofri. Tanto o direto quanto o indireto, é aquela coisa do professor questionar se o trabalho realmente é seu, já aconteceu, até de você não entregar um trabalho, o professor dizer “já imaginava que você não ia fazer”. E já com estudantes, com colegas de curso todos os dias, e colegas que todo semestre que eu me matriculava, no começo eu tive muita dificuldade, eu trabalhava muito, trabalhava vendendo picolé na praia, eu ia pra aula, saía, ia vender picolé, depois eu ia pra um trabalho noturno que eu tinha. E aí, então tipo assim, eu reprovei muito no começo, sabe, não que eu reprovei, deixei de pegar muitas disciplinas no começo. Então eu atrasei muito o curso, por exemplo, e aí eu tinha um colega que todo semestre ele perguntava se eu ia continuar no curso. Todo semestre que ele me via ele perguntava “se eu não ia desistir”. (Sara, 2024).

Sara nos leva a uma reflexão em relação às questões socioeconômicas e como elas se relacionam com o racismo estrutural. Vale lembrar que Sara, é uma mulher negra que vive sozinha em Florianópolis (como ela mesma mencionou no seu relato no capítulo 1.1), e que não tem família para ajudá-la, e vive a realidade de muitos estudantes negros, que é o trabalho e estudo para se manter na universidade¹⁸. Sara relata sua dificuldade em conciliar trabalho com os estudos e os resultados quando nos revela que está “atrasada” no curso por conta disso. Trabalhar em múltiplos empregos, incluindo atividades de subsistência como vender picolé, reflete a sobrecarga enfrentada por estudantes negros que precisam se dividir entre estudo e trabalho. Essa realidade os coloca em desvantagem acadêmica, o que pode levar a reprovações e atrasos no curso. Além disso, ela teve que passar todos os dias pelos questionamentos constantes sobre a permanência no curso por parte de um colega, fator que reforça uma ideia preconcebida de que pessoas negras não são capazes de persistir ou alcançar sucesso no ensino superior.

Em Sara, vemos também a reprovação do professor em questionar se o trabalho que ela fez foi ela mesma que fez: “*é aquela coisa do professor questionar*

¹⁸ **Entrevista: negros têm mais dificuldade de permanecer na universidade.** Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/negros-encontram-mais-dificuldades-de-permanecer-na-universidade> >. Acesso em: 22/11/2024.

se o trabalho realmente é seu, já aconteceu, até de você não entregar um trabalho, o professor dizer - já imaginava que você não ia fazer” (Sara, 2024). Aqui vemos um certo preconceito partindo de um professor, com ideias pré-concebidas a respeito de estudantes negros. Essa ideia é fruto de ideologias de hegemonia racial, que questionam a legitimação do trabalho de estudantes negros. Por parte de professores, esse comportamento encontra raízes no racismo estrutural, colocando o sujeito branco como o único ser capaz de criar algo científico.

O trabalho “Negro na universidade, branco no trabalho de campo” (2018) de Bruno Rodrigo Carvalho Domingues aborda a representação racial e as desigualdades na academia, com foco na experiência de pesquisadores negros no Brasil. Fazendo uma auto reflexão a respeito de sua trajetória acadêmica, a partir de algumas experiências em pesquisa em comunidades quilombolas da Amazônia paraense, o pesquisador faz a análise da naturalização da “antropologia dos brancos” onde os moradores da localidade os tratavam como pesquisador negro quando na verdade ele é negro.

Domingues reflete sobre como a identidade racial do pesquisador impacta a percepção e interação em diferentes contextos, tanto na universidade quanto em campo destacando como o conhecimento na academia foi historicamente construído por uma lógica branca e eurocentrada. Percebemos tanto na fala de Sara, quanto na pesquisa de Domingues a dificuldade de negros serem reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento, enfrentando barreiras institucionais e racismo epistemológico.

Nesse mesmo raciocínio, cabe aqui destacar o relato de Mariana, que em sua fala sobre racismo na UFSC nos aponta outro lado importante: o comportamento de estudantes colegas brancos que frequentemente questionam suas falas em sala de aula. Esses questionamentos, muitas vezes realizados de maneira agressiva, acabam por reforçar atitudes de silenciamento e invalidação das falas de estudantes negros no ambiente acadêmico. Essas atitudes não apenas dificultam a construção de um espaço de diálogo, mas também contribuem para perpetuar o racismo institucional, pois desconsideram a validade das experiências e vivências negras. Além disso,

essas ações refletem uma resistência em reconhecer o lugar de fala e o protagonismo de pessoas negras nas discussões, especialmente em temas relacionados à desigualdade racial. A fala de Mariana reforça o papel importante das instituições de ensino em garantir espaços seguros e inclusivos para todos os estudantes.

[...] a gente falava uma coisa e vinha uma colega e falava às vezes a mesma coisa só que de outra forma tipo vou traduzir “Vou traduzir o que essa pessoa negra está dizendo”. “Tem o você falou, mas você falou muito simples então eu vou complementar um pouco o que você falou”, tem o “vou te ensinar a ser negra, então eu vou falar para você como você deve evitar, como você deve se posicionar enquanto negra”. Essas situações normalmente acontecem com professores em sala de aula. Mas como os nossos professores são brancos, a maioria ou finge que não nota para não ter que resolver a situação ali. Quando a gente reclama, é tipo, “calma, acho que ela não quis dizer isso”. (Mariana, 2024).

A fala seguinte de Mariana, destaca a existência de um racismo interpessoal aquele que ocorre quando há uma inferiorização atribuída em função de estereótipos racistas que violem a dignidade da pessoa atacada e/ou do grupo racial a que a pessoa pertença¹⁹ e que se manifesta tanto por meio de colegas quanto atividades acadêmicas.

Também já teve uma aula que eu fiz que teve uma senhora colega. que ela era idosa, bem idosa, eu acho que ela já tinha mais de 60 anos[...] Ela começou a dizer que ela sofria racismo de um homem negro. Ela veio fazer uma prova na UFSC, e era um segundo segurança no caso, negro e que ele orientou ela a não passar por aquele corredor e falou “não, a senhora não pode passar por esse corredor é um caminho por causa de quem está fazendo a prova, é só aquele ali”. E aí ela disse que ele estava sendo racista com ela, porque ele impediu ela de passar por um corredor. E ela chorou, inclusive, falando disso. E sempre falava, chamando a gente de mulata, sempre comentários assim, e essa aula, essa disciplina era sobre pessoas negras [...] e mesmo que a gente chamasse atenção continuavam esses comentários e essas falas e havia muita revirada de olho da galera branca mas eles só defendem eles mesmos, não tinha nenhuma pessoa branca para falar “você está falando errado” [...] eles esperam no fim que a gente sempre tome essa posição e se a gente não toma essa posição eles cobram. (Mariana, 2024)

O relato da colega de aula, que afirmou sofrer racismo de um segurança negro, expõe uma inversão de papéis, onde a lógica estrutural do racismo é completamente ignorada. Quando essas formas de pensamentos ocorrem, por vezes são interligadas à ideia de racismo reverso, usado para descrever supostos atos de discriminação e

¹⁹ **Racismo interpessoal.** Disponível em: < https://proafe.ufsc.br/files/2023/11/guia-enfrentamento-racismo_WEB-1.pdf >. Acesso em: 22/11/2024.

preconceito de negros contra brancos, mas é contestado por muitos acadêmicos e ativistas²⁰.

Djamila Ribeiro (2018) em “Quem tem medo do feminismo negro?” reflete a respeito disso, apontando que “Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o tão famigerado racismo reverso” (Ribeiro, 2018, p.34). Aponta ainda que além da falta de poder institucional e estruturado e as condições de opressão impostas às populações negras contradizem a essa teoria de que existe racismo reverso no país. Para além disso outras questões necessárias são apontadas pela autora, que servem para uma reflexão por vezes inexistentes.

Para haver racismo reverso, precisaria ter existido navios branqueiros, escravização por mais de trezentos anos da população branca, negação de direitos a ela. Brancos são mortos por serem brancos? São seguidos por seguranças em lojas? Qual é a cor da maioria dos atores e apresentadores de TV? Dos diretores de novelas? Da maioria dos universitários? Quem detém os meios de produção? Há uma hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento de outro. (Ribeiro, 2018, p. 34).

Além disso, a fala de Mariana: “*E sempre falava, chamando a gente de mulata, sempre comentários assim, e essa aula, essa disciplina era sobre pessoas negras*” (Mariana, 2024) o uso de termos como “mulata” e a resistência em reconhecer falas problemáticas mesmo após alertas demonstram como o racismo é perpetuado por meio de ignorância e condescendência. A indiferença de colegas brancos, que esperam que negros confrontem essas situações, reflete uma desumanização que reforça o isolamento e a sobrecarga emocional dos estudantes negros.

Destacamos ainda, o episódio de invasão virtual relatado por Mariana o qual ilustra uma forma explícita de racismo contemporâneo: o cyberbullying racista. Ao ser chamada de “macaco” e outras ofensas durante uma aula online, a estudante é desumanizada e exposta uma violência que vai além das dinâmicas presenciais.

Foi quando a gente tava tendo aula online. E a UFSC já tinha informado que não era para divulgar o link, porque estava tendo vazamento. Não era pra divulgar o link, porque tava tendo vazamento [...] O professor tinha trocado o horário, confundido o horário da aula dele. Então, ele entrou mais tarde na aula. E aí todo mundo estava, tipo “vai ter aula ou não?”. E uma colega pegou

²⁰ **Racismo Reverso.** Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo_reverso >. Acesso em: 20/10/2024.

o link e postou no Twitter. Mesmo sabendo das diretrizes que já tinham postado. Aí, a gente entrou na aula, o professor estava na sala ainda, ele acabou decidindo cancelar, porque como ele atrasou uma aula, o pessoal acabou achando que não ia ter aula. E nisso entrou um monte de gente invadindo a sala, e aí eu abri o áudio, avisava o professor do que estava acontecendo, e aí essas pessoas começaram a fazer vários... Esqueci a palavra. Mas, proferindo várias ofensas racistas, era sobre macaco, era me chamando de macaco, era xingando, era um monte de coisa. [...] E meu pai me viu desesperada, chorando, porque eu fiquei muito afetada. O meu pai, o único homem negro sozinho, ligou para a reitoria e “macetou” toda a reitoria. [...] E se não fosse isso, essa única ligação, a colega não teria nem recebido uma advertência mínima da Secretaria. E isso não foi uma advertência grandiosa. Eu acho que eles só chamaram ela uma advertência, tipo, verbal “não faça mais isso”. Eu acho que foi o máximo que eles fizeram (Mariana, 2024)

Esse caso mostra como a tecnologia amplifica o alcance do racismo e evidencia como práticas institucionais inadequadas, como a divulgação indevida de links, podem expor estudantes vulneráveis a situações de agressão. No período em que o caso ocorreu, durante o ensino remoto em consequência da pandemia, Mariana mencionou, em entrevista, que estava havendo muitos vazamentos de links, isso somado aos ataques de hackers nas plataformas de aulas.²¹ Essa situação prejudicou diversas aulas na UFSC, e a aula de Mariana não foi uma exceção.

O episódio retratado deixou Mariana profundamente abalada, e, inicialmente, a UFSC não tomou nenhuma medida em resposta à situação. Diante do impacto emocional causado à filha, o pai de Mariana sentiu a necessidade de intervir. Ele entrou em contato com a reitoria, onde “macetou” (um termo utilizado para descrever situações em que há uma forte pressão ou críticas) a instituição, exigindo que providências fossem tomadas. A ação do pai teve como objetivo não apenas garantir que a estudante responsável pelo ocorrido fosse responsabilizada, mas também assegurar que Mariana se sentisse acolhida e protegida em um ambiente acadêmico que deveria ser seguro. Essa intervenção ilustra como muitas vezes familiares

²¹ **Sistema de aulas online da UFSC sofre ataque de hackers na retomada do ensino de forma remota.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/08/31/sistema-de-aulas-online-da-ufsc-sofre-ataque-de-hackers-na-retomada-do-ensino-de-forma-remota.ghtml> >. Acesso em: 27/11/2024.

precisam assumir um papel ativo para enfrentar situações de racismo que não recebem a devida atenção ou resolução por parte das instituições.

A seguinte análise trata da narração de um acontecimento entrelaçado envolvendo Luciano, Regis e Allison, que reflete uma memória coletiva. Vale destacar que as entrevistas foram realizadas individualmente de forma presencial e online. Uma memória coletiva segundo o historiador Maurice Halbwachs (1990) está intrinsecamente enraizada no contexto social e nas experiências compartilhadas por um grupo. Particularmente, os entrevistados vivenciaram uma memória coletiva que reflete a perpetuação do racismo institucional e por consequência estrutural. Soma-se ainda, as consequências onde essas experiências são atravessadas pela dor e pelo trauma, mas também com aquele sentimento de conexão com outras histórias de resistências negras (fator que é bem explícito em suas falas), como destacado pelo autor Rodrigo Ferreira dos Reis (2020), onde relata a partir de Beatriz Nascimento, no documentário “Ori”, que afirma a memória como um espaço de reafirmação de identidade e de luta contra os apagamentos históricos. Assim, esses episódios de racismo podem ser compreendidos como "lugares de memória", que denunciam as marcas de uma sociedade excludente e racista, mas também reforçam a importância de recordar e resistir.

Partindo dessas análises acima, colocamos os relatos dos entrevistados juntos. Curiosamente, ao responderem à pergunta se já sofreram racismo no curso todos relataram o mesmo caso. O ocorrido, ocorre no curso de História da UFSC no ano de 2022, e gerou grande agitação entre os estudantes e professores. Trata-se de um acontecimento que não apenas marcou a comunidade acadêmica, mas também evidenciou a urgência de discutir e combater o racismo institucional e interpessoal nas universidades. Este caso se tornou um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre práticas discriminatórias e a necessidade de políticas antirracistas no ambiente acadêmico. Essas narrativas compartilhadas ajudam a construir uma memória coletiva que fortalece as demandas por igualdade e respeito no ambiente universitário.

Teve um fato, teve um certo dia, que passamos, eu e os colegas, inclusive de coletivo, que graças a essa pessoa, eu estou fazendo muitas artes, essa pessoa me chamou de “Moreninho Caramelo”, dentro da sala de aula, foi uma professora, inclusive uma professora famosa de história da UFSC, que já

aposentada, aposentada graças a esse episódio. Sabemos nós a forma de aliviar a negritude [...] Era mais fácil se chamar de negrão, porque ela fica muito mais envaidecida. Se ela me chamar de negrão, eu fico feliz da vida. Mas não, ela preferiu me aliviar da minha negritude, já que é um fardo muito grande pra ela, não pra mim. (Luciano, 2024).

A professora foi racista com Luciano e com o Regis, ela comparava as pessoas. Ela falou assim na aula para o Luciano e para o Regis, “é mais escurinho do que o Luciano, é, cor de caramelo, parece de cor de caramelo igual o Regis”. Ela falava muito do meu Quilombo também, ela perguntou uma vez na aula “Ah o Allison não entrou na aula, será que no quilombo dele tem internet? Será que no quilombo dele eles fazem cesta? Eles vivem disso, eles vivem de artesanato? Será que eles fazem...” e era muito pesado assim o que acontecia porque ela mencionava a nossa cor assim para o público. (Allison, 2024).

É, posso dizer, é um processo que já diz que já vinha há muito tempo correndo, em diversas fases já pessoas que já haviam estudado com ela dizem que ela tinha essa mania mesmo de estar sempre meio que tratando tanto as pessoas, os povos indígenas quanto os afros, como o chaveirinho, uma forma de “indiosinho”, “índio de olhos azuis”, coisas assim que não competem mais por ser uma pessoa que leciona. Então, nesse dia, ela estava debatendo a matéria e acabou chamando a pessoa preta de “cor de cuia”, ou “caramelo”. Então, acabou que um dos nossos colegas saiu da sala de aula e só que pessoas que estavam ali sentiu o baque desse nosso colega e depois acabou criando um motim que não deveria antes de conversar com a gente. (Regis, 2024).

As experiências narradas por Luciano, Allison e Regis evidenciam o "racismo cordial" brasileiro, que é uma forma de discriminação sutil e velada, comum na sociedade brasileira, onde se tem uma suposta “harmonia racial”, mas práticas discriminatórias continuam a ocorrer de maneira disfarçada. Como aponta Pacheco (2011), no Brasil, o racismo se manifesta de forma diferente do racismo explícito observado em outros países, como os Estados Unidos. Aqui, a discriminação contra cidadãos não brancos é frequentemente marcada por uma polidez superficial que oculta atitudes e comportamentos preconceituosos, muitas vezes, expressos em interações cotidianas por meio de piadas e brincadeiras com conotação racista.

Portanto, o racismo cordial advém de comentários aparentemente inofensivos ou disfarçados como esses que a professora fez: "Cor de Cuia", “Caramelo” e "Moreninho Caramelo". Essa prática reflete um desconforto em lidar com a identidade negra de forma direta, quando não chamando ao mesmo tempo em que reforça estereótipos raciais. Como apontado por Luciano quando diz que “*ela preferiu me aliviar da minha negritude, já que é um fardo muito grande pra ela, não pra mim. [...]*” (Luciano, 2014). Ocorre aqui também a desconsideração da identidade da pessoa

além de serem formas de evitar nomear ou reconhecer a negritude de maneira direta, e de nomeá-lo como “negro” e é importante compreender que termos como esse, muitas vezes usados de maneira aparentemente "carinhosa" ou "descritiva", mas como reforça Ribeiro (2019), “Ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos- por exemplo, que seja gentil com pessoas negras-, ela não só se beneficia da estrutura racista como muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial” (Ribeiro, 2019, p. 25) . Além disso a menção pública da cor de Regis e Luciano para a sala de aula é outra forma de violência, que expõe o estudante a constrangimentos e reforça a ideia de que a negritude pode ser comentada ou analisada como um objeto externo.

Cabe aqui, outras análises, quando a professora faz esse comentário do adjetivo de “Caramelo”, essa fala pode vir carregada de uma conotação de exotificação, transformando as características humanas do estudante negro em um objeto de apreciação superficial, desconsiderando todo o estudante negro. Reconhecer e respeitar a cor da pessoa sendo ela de qualquer cor, é essencial para evitar e reforçar as práticas racistas da sociedade. É combater o racismo estrutural existente. E para que esse combate aconteça, se a intenção é elogiar ou criar proximidade, é sempre melhor buscar termos respeitosos, além de perguntar como a pessoa prefere ser chamada. Um bom ponto de partida é conversar diretamente com a pessoa e entender como ela vê/lê tais expressões.

Pesquisadores de raça e racismo, como Kabengele Munanga (2003, Petrônio Domingues (2005) e Djamila Ribeiro (2019), explicam que, no século XVIII, classificações raciais foram criadas para justificar e reforçar a noção de superioridade branca. Nesse período, a ciência atribuiu superioridade a determinadas cores de pele em detrimento de outras, criando uma hierarquia racial que perdurou ao longo dos séculos. Com o tempo, denominações raciais específicas para pessoas não brancas foram surgindo, refletindo contextos sociais e políticos distintos. No Brasil, é possível identificar uma cronologia que atravessa desde o período colonial até a era de resistência e reivindicação, com termos como “mulato”, “mestiço”, “mameluco”, “criolo”, “pardo”, “preto”, “moreninho”, “cor de jambo”, “chocolate”, “negão”, e “preto e negro”.

Quando a professora, em sala de aula, utiliza expressões como “cor de cuia”, “cor de caramelo” e “moreninho”, ela reproduz, ainda que de forma inconsciente, a lógica imposta pelos cientistas raciais do século XVIII. Essas comparações desconsideram as subjetividades e identidades dos estudantes, reduzindo-os a classificações superficiais baseadas em características físicas. Tal atitude perpetua o racismo estrutural, que, como destacam os teóricos citados, se manifesta em práticas cotidianas que reforçam estigmas e desigualdades raciais, especialmente em um ambiente que deveria ser de respeito e aprendizado.

A discussão sobre a classificação racial e as manifestações sutis de racismo, como apresentada por Lia Vainer Schucman, pode ser conectada a esse episódio de racismo. Em sua tese de doutorado “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana” (2012), Schucman explica como a branquitude mantém sua superioridade, muitas vezes de forma inconsciente, através de atitudes que vão de sutis a abertamente racistas. Schucman observa que muitos indivíduos brancos reconhecem seu privilégio, mas “muitos não se reconhecem como agentes de atitudes racistas” (Schucman, 2012, p. 75). Esse fenômeno é exatamente o que pode ser visto na atitude da professora que, ao associar as cores de indígenas e negros, reduz as identidades complexas e diversas desses grupos a estereótipos superficiais, ao chamá-los de “caramelos” e “cor de cuia”. Ao fazer isso, ela não só desrespeita essas identidades, mas também perpetua uma visão exótica e objetificada dos estudantes negros e indígenas, sem levar em consideração suas histórias, experiências e subjetividades.

Além disso, a fala da professora se alinha à crítica de Schucman sobre o racismo estrutural que persiste na sociedade, mesmo nas interações cotidianas, como é o caso das atitudes no ambiente acadêmico. A professora, ao usar esses adjetivos, parece ignorar o privilégio racial que possui e a dinâmica de poder que existe em sala de aula. Como a autora aponta, “as manifestações e ações diferem, desde atitudes sutis até aquelas abertamente racistas” (Schucman, 2012, p. 75), e é justamente em atitudes sutis, mas carregadas de estigmas, como essas, que o racismo se perpetua. Ao associar cores e características de forma leviana e desrespeitosa, a professora reforça a ideia de que a aparência e a cor de pele são mais importantes do que as

identidades e histórias desses estudantes, ignorando o impacto dessas palavras em um ambiente que deveria ser de respeito e aprendizado.

A crítica de Luciano sobre o alívio da negritude, interpretado como um fardo para os outros, expõe a violência simbólica desse tipo de racismo, que, embora não explícito, é profundamente ofensivo e invalidante. Apesar das experiências dolorosas, Luciano demonstra como a resiliência pode ser transformada em ação criativa, resposta divertida e enaltação de sujeito negro: *“Se ela me chama de negrão, eu fico feliz da vida”* (LUCIANO, 2024). Essa fala de Luciano nos aponta como a resistência pode se manifestar de forma produtiva e afirmativa, bem como reflete a força das comunidades negras em resignificar sua vivência e lutar contra o racismo.

O relato de Allison reforça como o racismo interpessoal se manifesta por meio de estereótipos. Comentários da professora sobre quilombos, associando-os a imagens romantizadas de pobreza e artesanato, não apenas reforçam uma visão colonialista, mas também ignoram a complexidade e a resistência desses territórios. Allison é um estudante quilombola, e, por ser o único na sala, foi visto pela professora com o intuito de investigação sobre como seria a sua comunidade. Contudo, a professora teve uma visão equivocada ao retratar seu quilombo como “atrasado” ao perguntar se na comunidade não havia internet.²² Isso reflete um país onde o desconhecimento sobre a diversidade e a riqueza cultural das comunidades quilombolas ainda prevalece.

Regis destaca que esses comportamentos não são isolados, mas parte de uma trajetória histórica da professora, que reproduz estereótipos e trata pessoas negras e indígenas como objetos de curiosidade. Essa prática é uma forma de perpetuar o racismo dentro da academia, desvalorizando a existência de estudantes pertencentes a esses grupos. Por último, nessa parte do texto, destaco uma das reações a respeito do ocorrido.

²² Embora o acesso à internet nas comunidades quilombolas seja limitado, o ponto central do relato de Allison é a falta de reconhecimento e sensibilidade por parte da professora. Apesar de existirem iniciativas no Brasil para levar internet a essas comunidades, a questão vai além da conectividade, envolvendo o respeito e a valorização dessas culturas.

Eu acho que o processo dela dentro de sala de aula me chocou muito, o jeito que ela falava, a tonalidade de cores que ela mencionava, referindo a gente, porque tinha um indígena lá, que era “cor de caramelo”, igual o Regis, outro mais escurinho, que nem o Luciano. Esse processo foi muito foda. (Allison, 2024).

A UFSC tem implementado políticas antirracistas e iniciativas de permanência voltadas para a inclusão e o bem-estar de estudantes negros e quilombolas, buscando promover um ambiente mais acolhedor e igualitário. Um exemplo é a Resolução Normativa nº 175/2022/CUN, de 29 de novembro, que dispõe sobre a Política de Enfrentamento ao Racismo Institucional em suas diferentes formas de manifestação no âmbito da Universidade. No entanto, os relatos dos estudantes apontam que os casos de racismo vivenciados por eles ocorrem antes da implementação dessa normativa, ocorrendo devido a diversos casos de racismo ocorridos na UFSC, como o caso ocorrido no curso de história, mas não noticiado, e outros casos e até mesmo denúncias noticiadas²³, e as diferentes formas racistas que os estudantes enfrentam em sala de aula, evidenciando a necessidade de ações antirracistas mais efetivas e estruturais. Muitos destacam que, apesar dos avanços institucionais, ainda enfrentam episódios de preconceito e falta de acolhimento adequado por parte da comunidade universitária.

²³ **Pichação com ofensa racista contra aluna quilombola é feita em banheiro da UFSC em Florianópolis.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/09/30/pichacao-racista-contraluna-e-feita-em-banheiro-da-ufsc-em-florianopolis.ghtml> >. Acesso em: 22/11/2024.

RACISMO | Aluno da UFSC sofre racismo de professora e colegas em aula. Disponível em: < <https://www.esquerdadiario.com.br/Aluno-da-UFSC-sofre-racismo-de-professora-e-colegas-em-aula> >. Acesso em: 22/11/2024.

Misoginia e racismo: organizações se manifestam contra permanência de professor na UFSC. Disponível em: < <https://catarinas.info/misoginia-e-racismo-organizacoes-se-manifestam-contrapermanencia-de-professor-na-ufsc/> >. Acesso em: 25/11/2024.

Polícia Científica realiza perícia em locais de inscrições racistas e nazistas na UFSC. Disponível em: < <https://www.correiosc.com.br/policia-faz-pericia-em-locais-de-inscricoes-racistas-e-nazistas-na-ufsc/> >. Acesso em: 25/11/2024.

O que os professores do CTC/UFSC pensam sobre ações afirmativas. Disponível em: < <https://rpefloripa.libertar.org/cotas-ctc/> >. Acesso em: 25/11/2024.

A análise a seguir aborda a intervenção e assistência da UFSC, bem como as ações da comunidade acadêmica, sob a perspectiva dos estudantes em relação aos casos de racismo vivenciados por eles. Destacamos:

[...] mas sei que todos os casos que aconteceram foram resolvidos bem de uma forma não resolvida assim, já foi passado um pano, “ah não, não é isso que ela quis dizer”, ou “não foi isso que ela quis dizer”, “isso não é racismo, isso é coisa da cabeça de vocês”. Nenhum caso que foi enviado a ouvidoria ou a coordenação, a gente teve algum retorno da coordenação ou algum posicionamento que era da coordenação. (Sara, 2024).

E o caso da (professora mencionada), eu acho que a própria universidade acabou nos silenciando mais uma vez, porque a ouvidoria não escutou a gente, porque achava que não tinha prova o suficiente. A COEMA também não ajudou a gente. Conversas, e conversas, conversar não adianta tem que fazer que ter ação, conversa a gente não quer, a gente quer ação. E o caso da (professora mencionada) foi um caso que ela já vinha fazendo isso desde 2008, dentro da universidade, e nunca foi denunciado. (Allison, 2024).

[...] A academia meio que tampou os olhos. Por se tratar de uma pessoa já de tempo de casa, então meio que a palavra daqueles que sofreram um racismo. Meio que não teve um peso. E sim aquilo que a professora disse, quer dizer que acabou em nada. Acabou aposentada, com um realzão no bolso pela porta da frente. Pela porta da frente, dando tchau, beijinho, se fuderam. (Regis, 2024).

Foi abafado, como nos outros casos que aconteceu na engenharia mecânica, se eu não me engano, como o caso acontece na medicina e na odonto, como nossos irmãos de outros coletivos bem falaram, como acontece na física, na pedagogia. Eu não sei como anda isso, qual a resolução de cada caso. Eu sei que para botar adesivo, bater nas nossas costas, está tudo maravilhoso. Agora, eu não estou vendo nenhum caso resolvido e é uma coisa que eu sempre falo em toda reunião e estou cansado de ouvir. A vítima tem rosto e o agressor não tem. Não sei onde estão os alunos nazistas, não sei onde estão os alunos racistas, não sei onde estão as vítimas. Passo por elas, vejo elas. Então... Não foi resolvido. Era uma aposentadoria para a pessoa e vai lá viver da vida como se nada tivesse acontecido. Como se não estivesse praticando, a professora estava praticando esse crime há 10 anos, 3 anos. E não foi resolvido. Era como a lei tem que, como deveria, como a instituição que se diz antirracista deveria resolver. Mas não foi resolvido e a gente tem que fazer coro para ser resolvido sim. (Luciano, 2024).

O que as falas tem em comum é a percepção de que o racismo é sistematicamente negligenciado pela instituição, seja por falta de ações efetivas ou pela perpetuação de práticas de silenciamento. O uso recorrente de termos como "abafado", "silenciados" e "tampou os olhos" reflete uma estrutura institucional que, em vez de enfrentar os problemas de maneira direta, opta por preservar a reputação e os privilégios de seus membros, como no caso da professora mencionada.

A aposentadoria "pela porta da frente", mencionada por Regis e Allison, simboliza a impunidade, enquanto as ações tardias e superficiais (como reuniões sem resolução ou apoio psicológico insuficiente) são percebidas como estratégias para minimizar a questão, e não como soluções reais. Luciano reforça a ideia de que a instituição se preocupa mais com gestos simbólicos ("botar adesivo, bater nas nossas costas") do que com resolver casos concretos. Essa dissociação entre discurso e prática é uma característica marcante do racismo institucional.

As falas também evidenciam que as vítimas enfrentam isolamento e desamparo. Mariana relata uma tentativa frustrada de suporte psicológico oferecido pela universidade, o que demonstra uma preocupação limitada e descontinuada.

E aí, o professor nem conseguiu gravar. Como ele entrou atrasado, não teve como gravar. Mas ele tentou conseguir o acesso de quem havia acessado a aula com a UFSC, porque a gente foi à Polícia Federal e tudo. A polícia disse que não ia fazer nada. Que não ia fazer nada porque, para isso, eles iam ter que pegar os computadores e que ia demorar demais e que, na verdade, não ia dar em nada mesmo. E não fizeram nada. (MARIANA, 2024). [...]Ela não teve uma advertência muito grande. sobre isso e aí a UFSC veio conversou comigo e ofereceu um atleta psicológico uma terapia que durou assim pouco tempo e do nada acabou. O cara nunca mais me chamou e depois de uma sessão sumiu. (Mariana, 2024).

O relato dela também traz a omissão da Polícia Federal, reforçando a ideia de um sistema que não só falha em prevenir o racismo como também não garante justiça ou reparação. Há um chamado incisivo por ações concretas em vez de discursos vazios. Allison expressa a frustração com a falta de provas "suficientes" causadoras de ausências e de medidas punitivas, questionando o que mais seria necessário para que a universidade agisse.

A reunião mencionada por Sara, descrita como um espaço de "exposição" das vítimas, é um exemplo de retraumatização, em que a busca por resolução resulta em mais sofrimento para quem já foi afetado.

Quando aconteceu um caso de racismo da professora de História Indígena, a coordenação não emitiu nem sequer uma nota, então tipo emitiu uma nota tempos bem depois, depois de toda uma pressão, fizeram uma reunião ridícula que foi mais para expor os estudantes do que para resolver as coisas. Aquela reunião que aconteceu para mim foi muito no sentido de mostrem a cara quem é que está falando essas coisas. E não no sentido de, tipo assim, vamos resolver. Mas uma exposição (Sara, 2024).

Nesse relato temos uma percepção que ao invés de criar um ambiente de segurança e acolhimento, a instituição parece focar em deslegitimar as denúncias, demandando provas e desqualificando as experiências dos denunciantes. A nota que Sara se refere, é um comentário de observação ou informação, que a coordenação do curso fez a respeito do caso de racismo.²⁴ A coordenação do curso demorou para dar essa nota, só deu ela duas semanas depois do ocorrido. O caso ocorre no dia 03 de outubro, a nota é lançada no dia 20 de outubro. Além da demora da nota, a assistência estudantil também é apontada como demorada como Allison, um dos estudantes que sofreu racismo aponta, “A COEMA também não ajudou a gente. Conversas, e conversas, conversar não adianta tem que fazer que ter ação, conversa a gente não quer, a gente quer ação.” (Allison, 2024). Allison nessa fala demonstra sua preocupação na não mediação com urgência da Coordenadoria de Relações Étnico Raciais e Mobilidade Social (COEMA), dos objetivos da COEMA é “Dar suporte institucional no estabelecimento de ações de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais frente a estudantes da UFSC, de forma multicampi”.²⁵

Luciano e Allison apontam o apagamento da identidade dos agressores e o conseqüente foco apenas nas vítimas, reforçando uma estrutura que protege os racistas ao invés de responsabilizá-los. A pergunta “*Não sei onde estão os alunos nazistas, não sei onde estão os alunos racistas*” (Luciano, 2024) e a frase “*A vítima tem rosto e o agressor não tem*” (Allison, 2024) reflete o descontentamento com a falta de transparência e ação em relação aos agressores, sintetizando a percepção de injustiça e falta de responsabilização.

As falas revelam um ciclo contínuo de omissão, retraumatização e deslegitimação. Embora a instituição utilize narrativas antirracistas, suas práticas falham em oferecer suporte real às vítimas ou responsabilizar os agressores. Essa desconexão reforça a ideia de que o racismo é estrutural, impregnado nas práticas institucionais. O desejo expresso pelos estudantes é por justiça, ação concreta e a

²⁴ **Nota da Coordenação do Curso de História em apoio ao combate ao racismo.** Disponível em: <<https://historia.grad.ufsc.br/2022/10/27/nota/>>. Acesso em: 25/11/2024.

²⁵ **Objetivos da COEMA.** Disponível em: <<https://coema.ufsc.br/pagina-exemplo/>>. Acesso em: 25/11/2024.

transformação de um ambiente que, atualmente, perpetua a violência e a desigualdade.

Os entrevistados ainda apontam a reação dos estudantes brancos em relação a esses casos:

Só que o que mais me pegou é que a denúncia estourou, e não foi pela gente foi por pessoas do próprio curso que queriam se autopromover os salvadores, os antirracistas e acabaram estourando e a gente perdeu o fio. (Allison, 2024).

Foi desagradável, mas a forma como a gente pensava em resolver, a situação tomou uma proporção meio que gritante. A partir de outras pessoas que acharam que estariam tomando as dores, mas que a gente sabe que era mais por questões políticas. (Regis, 2024).

Nessas falas, os estudantes referem-se às ações tomadas pelos colegas de turma ao presenciarem o caso de racismo. Relatam os desdobramentos das denúncias e como estas foram apropriadas por eles, resultando, conseqüentemente, em sua descaracterização. Ambos os depoimentos sugerem que o caso de racismo vivenciado por eles foi utilizado por pessoas externas à experiência direta como uma oportunidade de autopromoção. Allison se refere a esses indivíduos como "salvadores" e "antirracistas" que instrumentalizaram a situação, desviando o foco do problema real e das vozes das vítimas. Isso não só deslegitima as vivências de quem sofreu a violência, mas também reflete um tipo de oportunismo político que transforma uma luta coletiva em uma ferramenta individualista. Regis complementa ao mencionar que as pessoas envolvidas não estavam verdadeiramente comprometidas com a causa, mas com "questões políticas". Esse tipo de apropriação fragiliza o objetivo inicial da denúncia, pois a genuína busca por justiça se perde em jogos de interesse pessoal ou político.

As falas deles indicam, que o movimento para resolver a questão foi desviado do controle das vítimas e de seus aliados diretos, o que gerou um "gritante" aumento na visibilidade do caso. Essa amplificação inesperada pode ser vista como algo potencialmente positivo, mas nesse contexto foi vivida como uma invasão e um desvio, pois ignorou as estratégias planejadas por quem estava diretamente afetado.

A frase de Allison, "a gente perdeu o fio", nos explica que a apropriação externa não apenas distorceu o movimento, mas também dificultou a articulação de uma

resposta coerente e alinhada com as demandas das vítimas. Além disso, a percepção de que terceiros utilizaram o caso para ganhar capital político reforça o sentimento de instrumentalização das dores alheias, algo especialmente grave em situações de violência racial. Isso contribui para o ciclo de invisibilidade e desvalorização das experiências vividas pelas vítimas.

Por último, Luciano destaca na entrevista que a situação em que eles viveram gerou para ele o reconhecimento da situação em que vivia, o despertando para ações políticas necessárias para combater o racismo institucional que ele vê em sala de aula, e assim pode surgir o primeiro coletivo negro do curso de história da UFSC. Partindo da ideia dos movimentos negros organizados como o MNU, acredito no argumento de que grandes coletivos nasceram a partir de grandes revoluções. Luciano relata que a partir dessa ruim experiência pode conhecer vários espaços, pessoas e construir um coletivo:

Então, mas graças a essa situação [...] eu pude te conhecer, pude conhecer o pessoal do coletivo e a gente formar uma das grandes [...] A gente está formando uma grande potência dentro do CFH, depois do Coletivo Magali e outros coletivos, mas dentro da história somos o primeiro coletivo negro atuante e forte dentro da história do CFH. e eu já estou sabendo que a gente está sendo falado em outros cantos da UFSC, dentro do pessoal do direito, dentro do pessoal da administração, pelo nosso Cinedebate que a gente fez, pela nossa vontade, pela nossa doação. Somos poucos, mas somos violentos. Somos agressivos. Eu gosto de dizer, eu sei que eu estou chato em falar isso, mas eu não sigo, eu gosto de seguir as ideias de Malcolm X, mas na hora de reagir, eu sou o Jean-Jacques Dessalines, que foi um revolucionário haitiano, não vou estar me alongando, contando, por mais que eu queira, procurem a minha sala de aula, que eu conto. (Luciano, 2024).

Cabe nesse subcapítulo algumas reflexões possíveis, antes de sua finalização, reflexões essas que podem servir de encabeçamento para análises do tópico seguinte. Neste tópico percebemos que de maneira geral, embora a universidade adote discursos antirracistas, ela falha em adotar medidas efetivas para combater o racismo. As ações não são imediatas como esperadas pelos estudantes negros, elas são tardias com notas sem um compromisso real de resolução dos casos e de apoio às vítimas. A luta e reflexão em grande maioria pelos estudantes, é de que entre discursos e práticas, a luta contra o racismo é tratada de forma superficial sem reflexão de uma mudança estrutural, sem culpabilização e sem formação continuada de professores para uma melhoria na questão racial do curso.

As falas também apontam para a recriminação das vítimas, que são colocadas em situações de exposição sem acolhimento ou reparação. A busca por justiça é, muitas vezes, acompanhada por uma ampliação do sofrimento, seja pela falta de apoio emocional contínuo, seja pela deslegitimação das suas vivências, como ilustrado pela reunião mencionada por Sara. Essa reflexão pode ser crucial para analisar como as políticas de permanência devem ser pensadas para realmente apoiar as vítimas de violência racial, ao invés de intensificar seu sofrimento.

A falta de responsabilização dos agressores e o apagamento da identidade dos mesmos são temas recorrentes nas falas dos estudantes, assim como a crítica ao uso político das denúncias de racismo por parte de colegas brancos, nos trazem a reflexão de como denúncias podem ser apropriadas, distorcidas e deslegitimadas, especialmente quando não são tomados a frente pelas vítimas.

Essas reflexões apontam diretamente para as falhas nas políticas de permanência, que precisam não só combater o racismo, mas também partirem para além da subjetividade, oferecendo apoio psicológico contínuo, canais de denúncia eficazes, um acompanhamento real dos casos de racismo e, principalmente, a implementação de ações que envolvam a comunidade acadêmica na responsabilização de comportamentos racistas. As políticas de permanência não podem ser vistas isoladamente como suporte para a conclusão do curso, mas precisam ser pensadas também como um combate direto à violência institucional que pode afetar a permanência de estudantes negros.

Essas ideias são desenvolvidas no próximo tópico, conectando as reflexões apresentadas aqui com a necessidade urgente de políticas que garantam não apenas a permanência, mas a dignidade, a segurança e a justiça para todos os estudantes, especialmente os negros, dentro do espaço acadêmico.

3.3 Políticas de Permanências da UFSC: Caminhos Possíveis

A Educação superior brasileira, desde a chegada da família real em 1808 no período colonial, e estendendo-se ao período monárquico e republicado, foi pensada

e projetada para uma elite (Maciel, 2016). Recentemente as ações do estado chegam, dessa forma, para garantir a população menos privilegiada os direitos sociais à educação e por conseguinte a permanência. A autora Carina Elisabeth Maciel (2016) define que as políticas de permanências são estratégias para minimizar os efeitos das desigualdades sociais existentes. Fazendo auxílios financeiros que os ajudem a permanecer estudando na universidade sendo esses auxílios bolsas permanência, auxílio alimentação e moradia. Essas ações partem de diretrizes de um Plano de Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que

a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior na esfera pública federal. Nas universidades estaduais, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) foi instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010c). (Maciel, 2016, p. 761).

As vivências relatadas pelos estudantes cotistas na UFSC, no capítulo anterior, evidenciam como o racismo estrutural e institucional impacta suas trajetórias acadêmicas, reforçando a necessidade de políticas de permanências que atuem de maneira que não se limitem somente ao suporte material, mas que também enfrentem de forma efetiva as desigualdades simbólicas e culturais. Nesse contexto, é crucial investigar se as ações afirmativas de políticas de permanência e os apoios institucionais oferecidos têm sido suficientes para garantir um ambiente inclusivo e acolhedor, capaz de promover a igualdade racial e a valorização das vivências negras.

Dentro das perguntas apresentadas para os entrevistados uma delas, do terceiro bloco era: *“Qual a sua opinião sobre a eficácia das políticas de permanência da UFSC para estudantes cotistas? Conte-nos um pouco sobre como você percebe as políticas de permanência na sua trajetória”*. A partir das respostas nas entrevistas analisaremos as questões de políticas de permanência no curso. Dividimos os relatos por temáticas, a fim de facilitar a análise das principais questões abordadas pelos entrevistados.

A primeira análise é referente à precariedade do Restaurante Universitário (RU), sua importância para a alimentação dos estudantes e as dificuldades enfrentadas, especialmente nos finais de semana. Allison (2014) menciona a

dificuldade enfrentada por estudantes que dependem do RU nos finais de semana, quando ele está fechado, dificultando o acesso à alimentação. Já Mariana (2024) destaca a precariedade do RU, a importância da refeição a baixo custo e o impacto emocional causado pelas reclamações de quem não depende desse serviço.

Eu acho que não se pensa política de ações afirmativas para população negra. O ideal para isso era chamar a população negra e discutir qual é o caminho mais viável, eles acabam fazendo isso sem a população preta. É muito precário, eu não moro em Floripa mas eu vejo muitas pessoas falando... as pessoas que moram ao redor da UFSC e não tem como comer as vezes porque o RU está fechado no final de semana. (Allison, 2014).

A gente tem o RU, que está cada vez mais precário, em situação de oferecer alimento, de situações dos próprios funcionários, de segurança. Então, a gente só tem o alimento ali. E, muitas vezes, com essa precariedade do RU, até o alimento a gente está ficando sem algumas vezes por causa de problemas com manutenção. [...] De novo, é muita pauta dita, falada e pouca ação. E o mais triste disso tudo é que a gente depende da comida do RU, querendo ou não é 1,50 que tu come uma refeição boa, é uma refeição. E o que destrói ainda mais o movimento é o pessoal que não precisa do RU, reclamar do RU. Isso parte do meu coração, não tem como, isso me fere de uma certa forma. Que cara, a gente às vezes passa a necessidade de ter aquilo ali na mesa e tem gente que tá reclamando, isso me dói muito. (Mariana, 2024).

O RU faz parte de uma das principais políticas de permanência da UFSC. Tanto estudantes em situação de vulnerabilidade quanto a comunidade universitária geral utilizam o restaurante, que oferece duas refeições diárias (almoço e jantar). A Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE) é responsável por lançar editais de auxílios. Apesar da relevância do RU, os relatos de Allison e Mariana enfatizam a importância desse espaço como meio de subsistência, mas ressaltam a precariedade em que o restaurante opera. Essa situação compromete não apenas a qualidade do serviço, mas também a experiência acadêmica e emocional dos estudantes que dele dependem. Nos últimos meses, alguns relatos apontados pela comunidade estudantil denunciam precariedades não apenas na alimentação²⁶, mas

²⁶ **Tainha ou dinossauro? Peixe é servido com escama em restaurante universitário de SC e imagens viralizam.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2024/06/26/dinossauro-ru-sc-viraliza.ghtml> >. Acesso em: 26/11/2024.

Estudante encontra barata em prato do RU da UFSC dias após denúncias de precariedade. Disponível em: < <https://ndmais.com.br/infraestrutura/estudante-encontra-barata-em-prato-do-ru-da-ufsc-dias-apos-denuncias-de-precariedade/> >. Acesso em: 26/11/2024.

também no risco enfrentado pelos servidores no ambiente em que trabalham. Essas denúncias têm ganhado visibilidade em diferentes meios de comunicação, destacando problemas como condições insalubres, falta de manutenção adequada e insegurança no local de trabalho²⁷.

Além do Restaurante Universitário (RU), outros auxílios são destinados à comunidade estudantil por meio de editais como o “Auxílio Creche”, o “Auxílio Moradia”, o “Programa Moradia Estudantil”, a “Isenção de Pagamento do RU” e a “Bolsa Estudantil” (Novas Vagas e Renovação). Esses auxílios são direcionados a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFSC e com renda familiar bruta mensal de até 1,5 salários mínimos per capita, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. No entanto, os relatos a seguir de Allison, Luciano e Mariana apontam dificuldades relacionadas às bolsas, abrangendo desde problemas no acesso até a insuficiência dos valores concedidos.

A documentação para a PRAE é um saco, eles não fazem o mínimo. Para eu fazer isenção do RU, eu tive que mandar toda a documentação porque eles disseram que eu tinha um terreno. Eles falaram que eu tinha um terreno. Eu falei, “tá, mas um terreno aonde?” Eu tenho um terreno que era na minha casa, entendeu? E é um terreno da minha avó, não é nem meu. Eu acho bem complicado e a gente acaba não sendo atendido pela política de ação afirmativa da UFSC, tá bem precária. (Allison, 2014).

Eles tem o poder de nos expulsar de todo jeito, e dando aquela bolsa de fome para quem precisa, dando ajuda a zero, e mantendo a racista no poder. Então, ela inexistente. Ela está lá para dizer que existe. E quando muito é necessário, eles dão vaga para quem se diz negro. (Luciano, 2024).

Uma bolsa de monitoria, bolsa isso, bolsa aquilo mas ninguém sobrevive com aquele valor. Aquele valor ele paga tipo o quê? Uma conta ou outra e não dura o mês inteiro. Tem esse problema. Tem tantos problemas, acho que até no sentido de usufruir da moradia, é uma burocracia do caramba para tu conseguir estar na moradia. Então, metade das pessoas não conseguem. A gente mora na capital, que é uma das mais caras do Brasil. Então, quando tu passa na UFSC tu fica feliz ou fica triste? Fica tipo “Passei na federal” um

²⁷**Denúncia: esgoto inunda Restaurante Universitário da UFSC.** Disponível em: < <https://guararemanews.com.br/seguranca/restaurante-universitario-inundado/> >. Acesso em: 26/11/2024.

Restaurante universitário da UFSC fecha por greve e aulas são canceladas. Disponível em: < <https://www.nsctotal.com.br/noticias/restaurante-universitario-da-ufsc-fecha-por-greve-e-aulas-sao-canceladas> >. Acesso em: 26/11/2024.

sonho, e daí? Quando tu vê, é um pesadelo, porque não tem dinheiro. Tu não tem dinheiro pra nada. Tu não tem tempo, porque tu vai ter que trabalhar. Não tem dinheiro e tua saúde mental vai lá embaixo. Uma permanência não é nada fácil. E falta, de novo, do nosso departamento se mexer para trazer mais disso, para cobrar mais do pessoal acima. Falta o COH se movimentar, falta o DCE se movimentar. (Mariana, 2024).

E acho que passei muitos casos de racismo, inclusive, com a própria PRAE, e acho que antes da Proafe era até pior, quando tinha uma Saad, e na minha experiência, sempre foi um direito muito assim, lutado mesmo, entendeu? Porque é isso, quando você é atravessado por outras questões, como por exemplo a questão da saúde mental, alguns critérios não são levados em consideração.. Por exemplo, a gente sabe que quando a gente fala de estudantes de ações afirmativas, a gente fala de um grupo de sócio vulnerável. Então, é um grupo que está mais propenso, e aí há estudos que dizem, não é coisas da minha cabeça, que dizem que a gente é um grupo mais vulnerável a questões de depressão, ansiedade, transtornos psicossociais, e são derivados de sofrimento. (Sara, 2024).

Allison (2014) Critica a burocracia excessiva no processo de concessão de isenções, relatando um episódio em que um suposto “terreno” complicou sua solicitação de auxílio, mesmo sendo algo fora de sua posse direta. Luciano (2024) Refere-se às bolsas como “bolsas de fome”, destacando que os valores são insuficientes e que a falta de suporte das políticas de permanência revela uma assistência meramente formal e não efetiva. Mariana (2024) Aponta que os valores das bolsas não são suficientes para cobrir os custos básicos dos estudantes, levando em consideração a cidade cara em que os estudantes vivem, além de criticar a burocracia para acessar auxílios como a moradia estudantil.

Maciel (2016) destaca a falta de complexidade nas políticas de permanência estudantil, enfatizando que, para uma implementação efetiva, seria necessário considerar as bases do sistema capitalista. Um exemplo disso é o alto custo dos aluguéis, frequentemente citado pelos estudantes como um dos principais obstáculos para sua permanência na universidade. Muitos não conseguem arcar com esses custos e acabam recorrendo a trabalhos extras para complementar as bolsas de auxílio. Soma-se ainda que a diversidade dos perfis estudantis tem que ser adicionada na efetivação dessas políticas. Um caso emblemático é o de um estudante quilombola que reside em um terreno pertencente à sua avó, mas cuja titularidade está em nome dela, e não do estudante. Nessa situação, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) quiz transferir a titularidade do terreno para o nome do aluno,

desconsiderando a realidade cultural e legal da comunidade quilombola, onde os bens costumam ser coletivos ou mantidos no nome de figuras mais velhas da família. Esses fatores advêm de termos burocráticos que deveriam ser desconsiderados, para uma melhor efetivação dessa política.

A seguir, destaca-se os relatos que chamam a atenção para a ausência de um olhar sensível às necessidades raciais no desenvolvimento das políticas de permanência. Luciano (2024) faz uma crítica a falta de uma política efetiva que inclua um combate ao racismo além do apoio financeiro. Sara (2014) aponta a ausência de formação racial nos profissionais responsáveis pelas políticas de permanência, bem como a negligência às questões de saúde mental que afetam estudantes negros.

Ela é fraca, ela existe pelo quantitativo não pelo qualitativo. Eu também vou chamar política de permanência quando tu tem apoio ao racismo e não é só dinheiro. (Luciano, 2024).

Então, tipo, Quando se pensa, eu acho que a maior questão para mim é que quando se pensa em políticas de permanência, não se pensa em uma política de permanência da saúde mental desse estudante. E outra coisa também que eu penso é que não tem, que eu observo, é que não tem uma qualificação dos profissionais que trabalham na permanência para uma questão de raça. Não existe um olhar sensível para as questões vulneráveis quando a gente fala de raça, entendeu? [...] Então, tive várias amigas e tenho várias amigas que estão há oito anos na universidade tentando terminar o curso, que sofrem por várias questões psico-emocionais. (Sara, 2024).

São a maioria das vezes, são esses marcadores que barram a gente, estudantes cotistas, também, sabe, além de outras coisas, além de não ser pensado, a nossa vida é atravessada por a gente é atravessado por toda uma coletividade, assim, sabe, então, por exemplo, no caso, eu lembro muito do caso do... da Marielle Franco como um marco muito, um marco de que eu estou falando, assim, dessa coletividade que atravessa a gente. (Sara, 2014).

Barros e Peixoto (2023), em sua pesquisa comparativa sobre saúde mental dos estudantes cotistas e não cotistas, nos pontuam que, em geral, comparado aos estudantes não cotistas, os “estudantes que ingressaram pelas políticas de cotas obtiveram em geral maiores prevalências de depressão e ansiedade” (Barros e Peixoto, 2023, p. 13). Isso evidencia que, para além das políticas financeiras, como destacado por Luciano (2024), as políticas de permanência precisam considerar a saúde mental desses estudantes. Sara nos traz essa percepção, de como os estados

emocionais e psicológicos de ser um estudante negro em um ambiente universitário majoritariamente branco podem impactar sua saúde mental.

A saúde mental dos estudantes cotistas, frequentemente negligenciada, é marcada por transtornos psicoemocionais derivados de situações de racismo e vulnerabilidade social. Sara, por exemplo, menciona o assassinato de Marielle Franco²⁸ como um marco profundamente significativo em sua trajetória como mulher negra. Ela relata ter participado de um ato político em memória de Marielle, mas enfrentou um professor que não liberou sua ausência, resultando em faltas que constaram em seu histórico acadêmico. Essas faltas podem causar situações graves, como o desligamento de auxílios estudantis, devido ao limite de faltas permitido. Esses relatos nos fazem refletir, como combater o racismo no ambiente universitário para além do apoio financeiro.

Regis (2024) ressalta a importância dos coletivos negros e movimentos estudantis como suporte na trajetória acadêmica, enfatizando o papel dos coletivos negros na acolhida de estudantes e na luta por mais inclusão e acesso às universidades.

A gente vê que o curso não é um curso que se vê muitas pessoas negras. E a questão de cota, de permanência, a gente vê que são poucos, que ingressam, e que conseguem se manter no curso, porque a gente vê que ainda somos minoria dentro do curso, então esperamos que futuramente essa realidade possa mudar, que nós possamos ter mais pessoas e que seja desenvolvido um projeto para acolher essas pessoas, que tragam mais essas pessoas para dentro da instituição. E é para isso que nós temos o coletivo, que a gente diz que está em desenvolvimento, com outras unidades também, e acreditamos que isso possa fazer com que as pessoas lá de fora possam ter o mesmo desejo e conseguir ter acesso àquilo que nós conseguimos, que é estar aqui hoje lutando, tentando sobreviver, mas que elas possam ter o direito de poder ingressar e concorrer de igual para o futuro. (Regis, 2024)

A segunda pergunta direcionada a eles sobre permanência. Os estudantes debateram a temática e, posteriormente, a partir da seguinte pergunta: *“Que tipo de suporte ou mudança nas políticas de ações afirmativas você acredita ser necessário para ajudar futuros estudantes cotistas?”*, traçaram melhorias para o curso. A seguir,

²⁸ **Florianópolis tem ato em homenagem a Marielle Franco, vereadora assassinada no RJ.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/florianopolis-tem-ato-em-homenagem-a-marielle-franco-vereadora-assassinada-no-rj.ghtml> >. Acesso em: 11/12/2024.

apresento algumas reflexões sobre possíveis melhorias sugeridas pelos estudantes, que podem ser implementadas visando à permanência no curso e, conseqüentemente, na universidade.

Então, eu acho... que precisa de mais dinheiro, que se verifique honestamente as bancas, que se reveja sempre as bancas a cada pelo menos dois meses, e se entenda que o aluno é um trabalhador, que os professores entendam que eles não é preguiça minha de ninguém, que não tem certas coisas que um aluno trabalhador não pode fazer. Ele não pode visitar um museu que o professor queira, ou um tribunal, às nove horas da manhã, porque ele estava trabalhando. Às vezes não pode ler um texto porque ele está trabalhando, ou está cuidando do filho, ou está cuidando da filha, ou está cuidando da família, da esposa, do marido, seja como for. O aluno trabalhador vai parar tudo o que está fazendo por causa de um estágio obrigatório. É necessário, é? Mas e aí? Quem é que vai remunerar esse aluno se ele tiver que parar? Então, tem que ser sincero. O estudo não é para todo mundo. O bom de qualidade está para quem? Se não é para todo mundo, é para quem? Se não é para todo mundo, é para quem? Então precisamos de dinheiro e honestidade. Isso que a gente precisa, dinheiro e honestidade. (LUCIANO, 2024).

Começar com alguém que realmente ensine os nossos direitos ali dentro da UFSC. Pra quando acontecer alguma situação, a gente saber que tem esse direito aqui. Eu fui saber em poucas semanas que se eu me machucar, eu tenho um direito de ir de aula, fazer as coisas online. Eu não sabia disso. De, ah, se a gente tem alguma coisa de doente, a gente apresenta pro Estado, tem o direito de fazer. Eu não sabia. Eu aprendi há pouco tempo porque ninguém nunca me falou. Eles falaram, mas está no site. Eu fiquei, tipo, que parte do site, do departamento de história, porque eu não sabia. Então, as pessoas, a gente precisa saber de conversa, assim, de ambiente de conversa. Eu acho, e a gente tem muita gente em psicologia, e que poderia ser uma coisa boa. para ajudar dar suporte psicológico a quem está chegando agora. Ajudar no suporte psicológico para os alunos, principalmente, para eles e tal, no sentido de a gente sempre sentir a carga muito maior. Então, eu acho que seria algo bom de suporte. Primeiro, uma ajuda de direitos, ajuda de como trabalhar ali. [...] Eu acho que tem que ter alguém que une, assim, que ajude, que faça a gente se sentir para quando acontecer alguma coisa, de fazer algum trabalho, de precisar de uma orientação, a gente tem aqui, puxa, a gente tem um grupo geral de história ali, mas é muito geral e não abrange certas coisas. [...] Ter postos negros, porque tem um ou outro, então tipo, se tivesse um grupo e eu soubesse quem são, seria facilitado, me ajudaria muito na época. (Mariana, 2024)

Não, cara, isso é uma política, só tem que é obrigatório, é obrigatório, é pressão, foi pressão de muita gente, de muitos movimentos, entendeu? A gente tá aí com professores de história, a gente sabe muito bem que a cota não nasceu num belo dia que o presidente Lula acordou e disse, vou criar as cotas, entendeu? Foi um tensionamento de anos. desde lá do década de 90, um tensionamento, entendeu? Sim. E não é olhado como política, é olhado como benfeitoria. Porque numa política a gente tem um centro de observatório dessa política, a gente tem pra onde foi, o que tá fazendo, pra onde vai, entendeu? (Sara, 2024)

Como já mencionado anteriormente por Mariana (2024), os estudantes entrevistados vivem em uma cidade com os aluguéis mais caros da região. Sendo assim, a questão financeira é um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes cotistas. As políticas de permanência estudantil, especialmente as bolsas, têm se mostrado insuficientes para atender às necessidades básicas, como moradia, alimentação e transporte, em cidades com alto custo de vida. Essa insuficiência não apenas dificulta a permanência dos estudantes, mas também coloca em xeque a própria eficácia das ações afirmativas. Allison (2024) critica o valor insuficiente das bolsas para cidades caras como Florianópolis, destacando o dilema entre pagar aluguel e se alimentar. Luciano (2024) reforça a inadequação do suporte financeiro e sugere revisão periódica das políticas de assistência, considerando as necessidades de estudantes trabalhadores.

[...] a gente está falando sobre a Bolsa Estudantil que realmente não está contemplando. Uma cidade cara, como você paga um aluguel? Eu pago o aluguel ou eu como? E se tu come como que tu vai pagar aluguel? Então, é sobre isso. (Allison, 2024).

Como é que eu vou dizer para um aluno vir aqui e dar uma ajuda de custo de 400 reais? 400 reais não paga nem a passagem de ônibus. Quem é que vai comer com 400 reais. Então, precisa ser revisto a questão do dinheiro, precisa ser revisto, e muito bem, a questão da moralidade estudantil é para quem precisa, se necessário for, se necessário for, fazer essa. (Luciano, 2024).

Outra preocupação levantada é a ausência de diálogo com as pessoas negras e quilombolas no planejamento das ações afirmativas. Essa falta de inclusão reforça estruturas excludentes e distancia as políticas de suas reais finalidades e beneficiários. Além disso, há uma percepção generalizada de que essas ações são tratadas como concessões, e não como direitos. Allison (2024) destaca que muitas políticas são planejadas majoritariamente por pessoas brancas, ignorando as demandas específicas das comunidades afetadas. Cida Bento (2022) que trabalha amplamente com questões de racismo estrutural e o pacto da branquitude, nos aponta a ausência de protagonismo negro em políticas públicas, e as ações afirmativas não é distante dessa realidade. Para enfrentar esses desafios, Sara (2024) sugere a criação de um observatório negro para monitorar e avaliar as ações afirmativas, defendendo que essas políticas sejam reconhecidas como conquistas históricas e não favores. A ausência de mecanismos claros de fiscalização e transparência

compromete a eficácia dessas ações apontados por Sara (2024) reforça a importância de consultas públicas e de uma abordagem mais transparente, que permita identificar falhas e implementar melhorias, garantindo avanços na inclusão e permanência dos estudantes.

Se pensa muito sobre as ações afirmativas para pessoas pretas, para a comunidade Quilombola, sem as pessoas pretas. Como é que eu vou sentar na minha salinha e eu vou decidir o que eu quero com a vida deles, porque eu vou dar um número “X” de dinheiro em uma cidade cara que é Floripa, e não contempla.[...] Não se pensa política de ações afirmativas com pessoas brancas. Isso é totalmente errado. Então, quando a gente pensa em pessoas pretas, a gente vai reivindicar e vai ver a melhor saída (Allison, 2024).

Porque quando a gente tem uma política, a gente tem que avaliar se aquela política está sendo implementada, se ela está tendo algum tipo de furo, se estão tentando burlar a legislação. Quando a gente fala de política, quando a gente pensa numa política, a gente instaura uma política, a gente obrigatoriamente tem que instaurar um observatório, um portal de transparência daquela política. Entendeu? E a UFSC não tem. Isso. É como se não tivesse cuidado de olhar mesmo para isso. Tem dados de tudo nas universidades, mas não tem dados de quantas pessoas pretas entram e saem da UPS, se formam ou não, onde estão essas pessoas. (Sara, 2024).

Ao finalizar este subcapítulo, cabe lembrar que este partiu de uma análise de racismos no curso, e de políticas de permanências e de como podem ser melhoradas. Os relatos nos apontam e reforçam uma grande necessidade de uma atenção mais ampla às políticas de permanência, considerando não apenas a qualidade dos serviços oferecidos aos estudantes, mas também as condições de trabalho dos profissionais que os sustentam.

Como afirma Santos, “a universidade brasileira serviu de escola e de abrigo apenas para a elite branca que a criou” (Santos, 2009, p. 89). Dessa forma, mesmo que pessoas negras estejam ingressando na universidade em maior número, esta “ainda não consegue se repensar, e ainda não contempla as principais necessidades de um estudante negro cotista”. Essa estrutura excludente impacta diretamente a permanência estudantil. Nesse sentido, a autora contribui ao abordar os conceitos de permanência material e simbólica na universidade. Embora as políticas de permanência sejam visíveis, sua efetivação concreta não contempla plenamente os estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

As experiências de racismo no ambiente universitário revelam que, apesar das políticas de cotas terem ampliado o acesso de estudantes negros ao ensino superior,

a permanência ainda enfrenta barreiras estruturais significativas. Como destacado pelos entrevistados, não basta só dinheiro, o emocional e psicológico do estudante também tem que ser levado em consideração. O racismo institucional, aliado à insuficiência de apoio psicológico, destaca a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e consistente. Soma-se ainda a necessidade de aumento das bolsas para dar suporte ao pagamento do aluguel.

A transparência, que os estudantes trazem, refletem uma precariedade, e falta de informação sobre as ações afirmativas. É essencial para garantir não apenas o ingresso, mas também a dignidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes negros. Essas medidas devem ser complementadas por espaços de acolhimento e debate que promovam pertencimento e combatam práticas discriminatórias. Pensar políticas pra negros com negros, causa uma reflexão a um compromisso real com a equidade e a justiça social.

Esses relatos evidenciam que, embora as políticas de permanência tenham como objetivo atender às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sua execução enfrenta entraves significativos, como propostas burocráticas que ignoram as dinâmicas sociais e culturais dos estudantes negros cotistas. Isso compromete tanto a efetividade quanto a acessibilidade dos auxílios oferecidos. Assim, é imprescindível que as políticas institucionais reconheçam e acolham as demandas emocionais, sociais e culturais dos estudantes cotistas, promovendo uma permanência digna e inclusiva.

4. Considerações Finais

Esse trabalho procurou fazer um debate e problematização a respeito da implementação das cotas, e de como o pós-implementação garante a permanência ou não, de estudantes negros na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para isso investigamos a partir de narrativas e experiências dos estudantes, partindo de entrevistas.

A Universidade Federal de Santa Catarina, instituição escolhida para esse fim, e particularmente o curso de história, apesar de ser uma das primeiras universidades a implementar as políticas de cotas em seu histórico, as suas políticas de permanências não contemplam todos os estudantes que relatam falta de auxílios financeiros e até mesmo subjetivos, como psicológicos.

As particularidades das vivências negras dos estudantes, em alguns casos, não são levadas em consideração, principalmente sobre às políticas de permanência. Aqui trago alguns exemplos: Allison (2024) aponta sua preocupação ao se inscrever para receber benefícios da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE). A Proafe desejava colocar a titularidade do terreno, localizado em uma área quilombola no nome de Allison. No entanto, a titularidade de uma comunidade quilombola não é individualizada, o que gerou dificuldades no processo. Outro exemplo é relatado por Sara (2024), que, após o assassinato de Marielle Franco, sentiu-se profundamente abalada como mulher negra. Ela pediu para ser liberada para participar de um ato em memória de Marielle, mas o professor negou sua solicitação. Mesmo assim, Sara decidiu ir ao ato e acabou sendo penalizada com falta. Cabe aqui lembrar que acúmulo de faltas causa perdas de benefícios, e nesse caso os estudantes seriam prejudicados. Por fim, Sara (2024) também relata um caso de racismo envolvendo uma professora de História Indígena. Após o ocorrido, houve uma reunião para tratar do caso. Entretanto, segundo Sara, o encontro serviu mais para expor os estudantes do que para resolver a situação. Esses exemplos evidenciam o caráter racista de alguns professores do curso e mostram como, em grande parte, a subjetividade e o psicológico dos estudantes negros não são tratados com a seriedade necessária.

Os desafios relatados por esses estudantes, incluindo o racismo institucional, a invisibilidade simbólica, a ausência de apoio psicológico e as barreiras econômicas, indicam a necessidade de uma transformação estrutural e cultural das universidades. As narrativas e experiências apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que, mesmo com os avanços significativos trazidos pelas políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, o ambiente universitário brasileiro, aqui nos referindo ao curso de história da UFSC, ainda está distante de ser um espaço verdadeiramente inclusivo

e democrático. O ingresso de estudantes negros representa uma conquista histórica que, no entanto, não se traduz a permanência plena.

Dessa forma, acredito que essa pesquisa conseguiu atingir o objetivo principal que é a investigação da permanência dos estudantes nos apontando que a permanência vai além do suporte material — embora este seja essencial. Há uma carência de políticas que promovam a permanência simbólica, garantindo que estudantes negros sejam reconhecidos em sua identidade e valorizados como produtores de conhecimento. A falta de representatividade, aliada ao silenciamento de suas vozes e experiências, reforça a exclusão e afeta profundamente a vivência acadêmica, tornando o ambiente não acolhedor para muitos. Os estudantes também denunciam um curso majoritariamente branco, e a falta de professores negros no curso. Quando um professor negro está em sala de aula ele traz um símbolo de resistência e persistência e o estudante consegue expressar melhor suas ideias e opiniões.

Acresce também, uma formação de letramento racial para estudantes, servidores e técnicos administrativos, e uma análise dos currículos do curso, para que bibliografias de autores negros sejam acrescentados.

As narrativas analisadas também destacaram a importância de revisar e aprimorar as políticas de ações afirmativas. Dessa análise também surgiram algumas sugestões como a criação de um observatório dedicado às questões raciais, a ampliação de campanhas de conscientização e a formação de espaços de escuta ativa são passos fundamentais para assegurar a implementação e o monitoramento eficaz dessas políticas. Acrescento aqui, uma ampliação do “Escuta Preta”,²⁹ uma ação dos estudantes de psicologia em parceria com a PROAFE, atuando no combate aos efeitos psicossociais do racismo para estudantes da instituição. Reforçando que é de extrema importância investir em apoio psicológico específico para estudantes negros, promovendo sua saúde mental diante dos impactos do racismo e das desigualdades estruturais.

²⁹ **Escuta Preta.** Disponível em: < <https://sapsi.ufsc.br/2024/09/04/escuta-preta/> >. Acesso em: 11/12/2024.

O projeto de pesquisa inicial tinha como objetivo comparar as experiências de estudantes cotistas negros ativos com as dos egressos. No entanto, devido ao tempo reduzido para a escrita e à dificuldade de alcançar pessoas para entrevistar, essa comparação não foi viabilizada. Confesso que abrir mão de uma análise tão importante foi algo que me deixou triste. Por outro lado, a mudança de foco permitiu uma investigação mais detalhada das vivências dos estudantes ativos, gerando reflexões significativas sobre possíveis caminhos para a construção de um ambiente acadêmico mais acolhedor.

Alcântara e Nascimento (2018) discutem como a universidade, historicamente moldada para atender à elite branca, ainda enfrenta dificuldades em se adaptar plenamente à presença de estudantes negros e indígenas. Essa inadequação limita tanto o acolhimento quanto a permanência desses estudantes, que frequentemente são tratados como "objetos de estudo" em vez de reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento, perpetuando desigualdades estruturais. Historicamente, os movimentos sociais e as lideranças negras sempre lutaram por igualdade social, e a luta pelo acesso às universidades foi parte dessa trajetória. Atualmente, essa luta se expande para incluir a busca por condições dignas de permanência acadêmica. Este trabalho pretende dar continuidade a esse legado, ouvindo os sujeitos envolvidos e propondo caminhos que possam contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais diverso e equitativo.

5 Referências

ALCANTARA, Itamires Lima Santos; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Produção de conhecimento na universidade e trajetória acadêmica de estudantes negros(as)**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), 10. 2018, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em Uberlândia/MG. 2018, 16p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro).

BARROS, Rebeca Neri de; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. **Saúde Mental e Cotas: Um Estudo Comparativo entre Estudantes Universitários no Brasil**. Psicologia: Ciência e Profissão, [S.L.], v. 43, p. 1-16, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003255410>.

BENJAMIN, Walter. **“O narrador”**, in **Obras Escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política**, trad. S.P. ROUANET, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, p.222-232, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim por volta de 1900**. In **Obras Escolhidas II**. Rua de Mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 71-142, 1987.

BENJAMIN, Walter. **“Experiência e Pobreza”**, in **Obras Escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política**, trad. S.P. ROUANET, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <<https://www.planal.gov.br/leis/L80.htm>

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, [2012]. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm >. Acesso em: 11/04/2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. USP. 1998. 240p.

DOMINGUES, Bruno R. C. **Negro na universidade, branco no trabalho de campo: reflexões sobre representação e desigualdade racial na academia.** *Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)*, v. 27, n. 1, p. 295-309, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica.** Espaço Aberto, [S.N], v. [], n. 29, p. 01-14, ago. 2005.

DUBOIS, W.e.B (comp.). **As Almas da Gente Negra.** Tradução, introdução e notas, Heloísa Toller Gomes. Ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A, 1999. 322 p.

ESPÍNOLA, Angelita da Cruz. **Análise Da Trajetória De Negros/As Cotistas Egressos/As De Cursos De Graduação Da Ufgd (2014-2020).** 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufgd, Mato Grosso, 2021.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto Da Odisseia E As Narrativas Docentes: Mundos Que Dialogam Na Produção De Conhecimento.** Inq: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. Anais [...]. 2015: 00, 2015. v. 00, p. 01-10.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Tradução, Laurent Léon Schaffter. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1968. 189 p.

HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise (org.). **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas.** Rio de Janeiro: Ação Educativa, 2022. 639 p.

HOOKS, bell. **Black Looks: Race and Representation.** Boston: South End Press, 1992. (Acesso: 12 Julho 2024, as 12:40).

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOLLER, Sílvia Helena. **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas** /Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller. - Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002. 144 p.

LEMOS, Isabele Batista de. **Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade**. Revista Brasileira de Educação, Belém, v. 22, n. 91, p. 01-25, set. 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. **Políticas e permanência para estudantes na educação superior**. RBPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil- Um ponto de vista em defesa das cotas** IN DURHAM, Eunice; R, BORI, Carolina (Orgs) Seminário O negro no Ensino Superior. São Paulo, NUPES-USP, 2003.p 124-35.

MUNANGA, Kabengele. **Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior**. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (org.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 160.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, PENESB, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 3. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>.

NEGREIROS, Fauston (org.). **Palavras-chave em psicologia escolar e educacional**. Campinas: Alínea, 2021.

PACHECO, Lwdmila Constant. **Racismo Cordial: manifestação da discriminação racial à brasileira: o domínio público e o privado**. In: 16º ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 16., 2011, Recife-Pe. Racismo Cordial: Manifestação da

Discriminação Racial à Brasileira – o domínio público e o privado. Recife-Pe: Abrapso, 2011. p. 01-06.

REIS, Rodrigo Ferreira dos. **ÔRÍ E MEMÓRIA**: o pensamento de beatriz nascimento. Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano XIII, [S.l.], v. [], n. 23, p. 1-16, abr. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras. 135 p. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Editora Companhia das Letras. 131 p. 2018.

ROSA, Stela; PASSOS, Joana Célia dos. **Diálogos possíveis entre Walter Benjamin e Paulo Freire sobre o conceito de experiência**. In: PAIM, Elison Antonio; SANTANA, Giovanna; HADLER, Maria Sílvia Duarte; PEREIRA, Pedro Mülbersted (org.). Conhecimentos Histórico-Educacionais diálogos com Walter Benjamin. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 61-81 p.

SAKAMOTO, Leonardo. **Escravidão contemporânea / [organizado] por Leonardo Sakamoto**. - São Paulo : Contexto, 2020.192 p.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Comissões de Heteroidentificação Étnico- Racial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública?. O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, p. 11-62, 2021

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Ana Claudia Cruz da *et al.* **Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação. Novos Estudos**: CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 02, 2020. 329-347 p.

TOBIAS, Juliano Da Silva. Negros e Negras Chegam à Universidade: Estudo Sobre as Trajetórias Acadêmicas e as Perspectivas Profissionais dos Cotistas da UNIFESP. São Paulo, 2014.